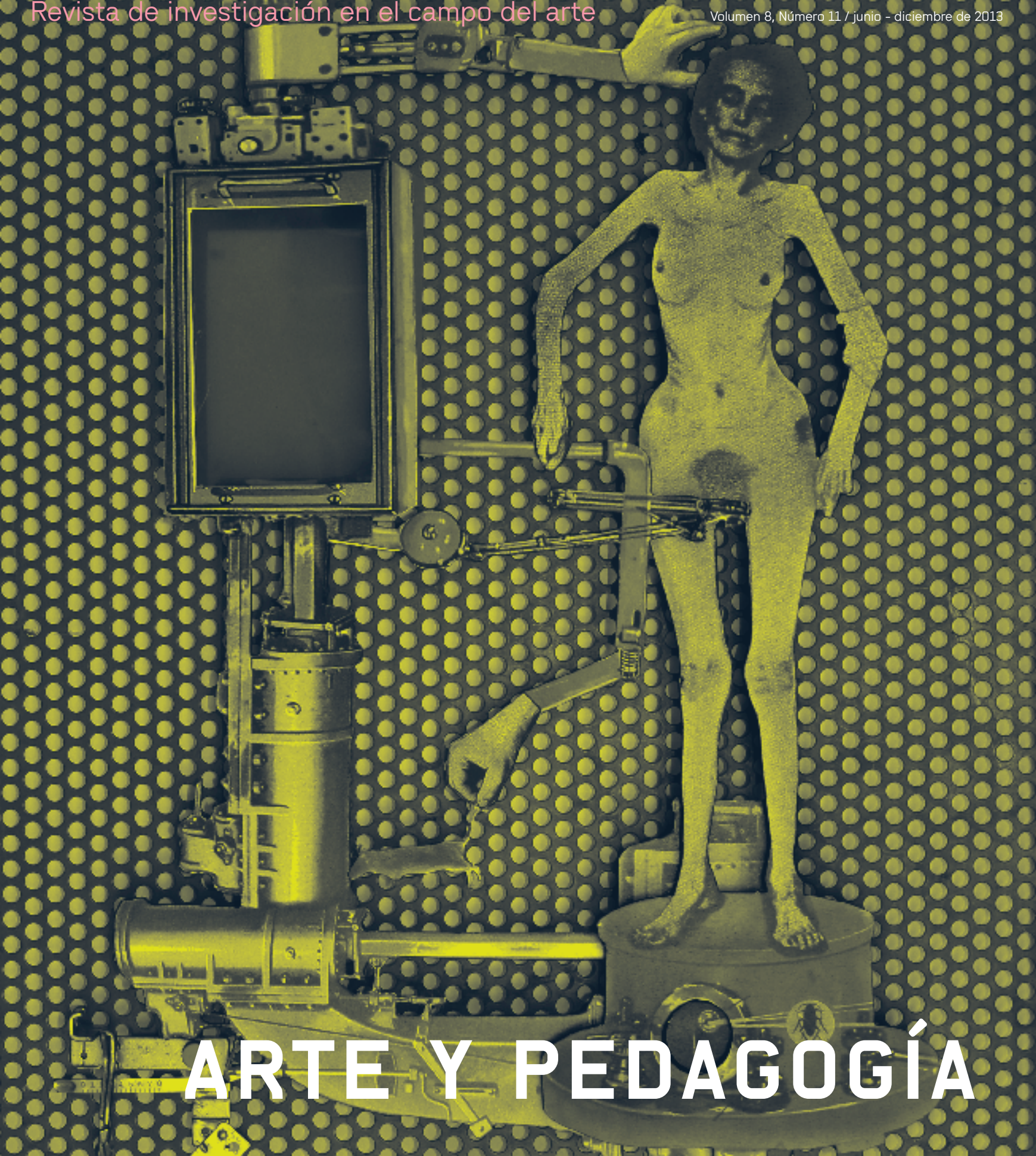


CALLE14

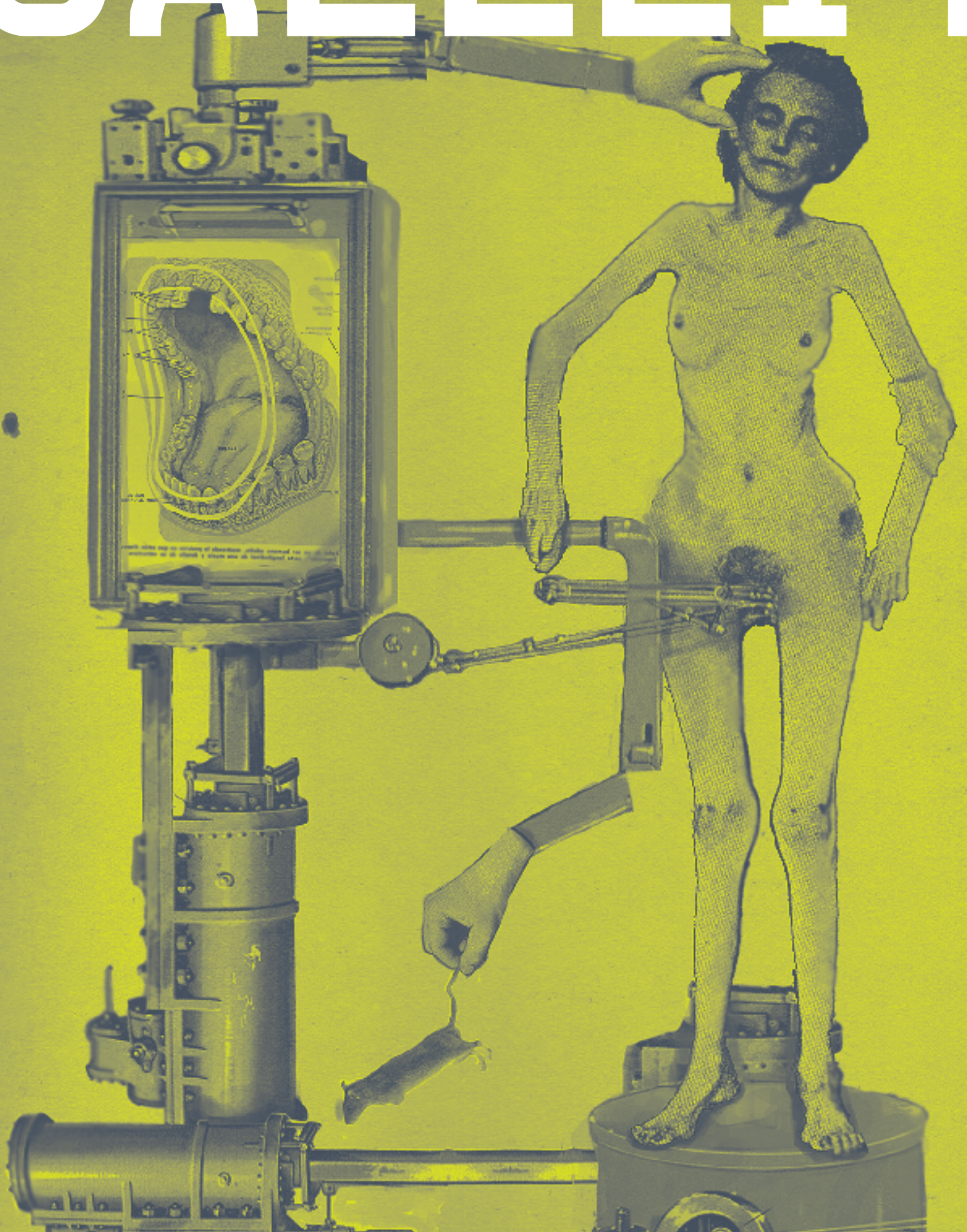
Revista de investigación en el campo del arte

Volumen 8, Número 11 / junio - diciembre de 2013



ARTE Y PEDAGOGÍA

CALLE 14



Revista de investigación en el campo del arte
Volumen 8, Número 11 / junio - diciembre de 2013
Tema: Arte y Pedagogía
ISSN 2011-3757

Revista institucional de la Facultad de Artes ASAB de la Universidad
Distrital Francisco José de Caldas
Dirección Postal: Carrera 13 No. 14-69, Bogotá D.C., Colombia
Teléfono: 3239300 Ext. 6624 / calle14@udistrital.edu.co

Calle14 digital / ISSN 2145 – 0706
<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/c14>
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Facultad de Artes ASAB

Rector

Inocencio Bahamón Calderón

Vicerrector Académico

Boris Bustamante Bohórquez

Vicerrector Administrativo

Roberto Vergara Portela

Decana Facultad de Artes ASAB

Elizabeth Garavito López

Director Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC)

José Nelson Pérez Castillo

Comité de Investigación Facultad de Artes ASAB

Fernando Pautt Vega, Myriam Arroyave, Carlos Araque Osorio (director), Dilma Valderrama, Dora López, Pablo Ordóñez, Santiago Niño y Jorge Prada Prada

Director de la revista

Carlos Araque Osorio

Concepto gráfico, diseño y diagramación

tangrama

tangramagrafica.com

Portada

Julián Camilo Briceño

Fotografía interna

Julián Camilo Briceño, Lydia Azout, Jesús Holmes Muñoz, Genoveva Salazar, Usuario de Flickr: Ksabbbar, Erwin Martí, Usuario Flickr: Georgios Makkas, Usuario Flickr: Vancouverfilmschool, Sala de exposiciones ASAB, Tayta Domingo Cuatindioy, Juan B. Agreda, Carlos Mario Lema, Fernando Alvarado Ramírez, Usuario Flickr: Williamcromar, Gustavo Sanabria

Corrección de estilo

Álvaro José Moreno Gutiérrez, alvarojosemoreno@gmail.com

Traducción

Álvaro José Moreno Gutiérrez (inglés), Juan David Gutiérrez (francés), Lilian Puerto (portugués), y Rosa Elena Jacanamijoy (quechua)

Impresión

LEGIS S. A.

Comité editorial

Doctora Catherine Walsh (Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador)
Doctor Walter Mignolo (Universidad de Duke, Estados Unidos)
Doctora María Elvira Rodríguez Luna
(Universidad Distrital Francisco José de Caldas)
Doctora Isabel Cristina Flóres (Escuela de Artes BUAP)
Doctor Iván Segura Lara (Universidad París 8, Francia)

Magíster Raúl Parra Gaitán

(Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia)

Magíster Juan Fernando Cáceres

(Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia)

Magíster John Mario Cárdenas

(Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia)

Comité científico

Doctora Eugenia Vilela (Universidad de Porto, Portugal)

Doctor Ricardo Arcos-Palma (Universidad Nacional de Colombia)

Candidato a Doctor, Sandro Romero Rey

(Universidad Distrital Francisco José de Caldas)

Magíster José Enrique Juncosa (Universidad Salesiana, Ecuador)

Doctor Santiago Rueda Fajardo (Universidad Nacional de Colombia)

Candidato a Doctor, Pedro Pablo Gómez

(Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia)

Doctora Sonia Castillo Ballén

(Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia)

Candidato a Doctor, Ricardo Lambuley Alférez

(Universidad Distrital Francisco José de Caldas)

Editor general

Magíster Carlos Araque Osorio

Editor de contenido

Magíster Jesús Holmes Muñoz

Asistente de indexación y webmaster

Maestra Diana Marcela Ayala Paz

Comité de árbitros

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Clara Angélica Contreras Camacho

Carlos Araque Osorio

Universidad Nacional de Colombia

Hugo Chaparro

Pontificia Universidad Javeriana

Ginna Fernanda García Aguilar

Juan Sebastian Ochoa

Manuel Bernal Martínez

Universidad de Nariño

Jhon Felipe Benavides

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Humberto Casas

Universidad Pedagógica Nacional

Svetlana Skriagina

Universidad de Guadalajara

Carlos Manuel Vásquez Lomelí

Universidad Jorge Tadeo Lozano

Pablo Acosta Lemus

Investigador Independiente

Benjamín Jacanamijoy



Reconocimiento-No comercial-
Sin obras derivadas 2.5 Colombia



Usted es libre de:
copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra.



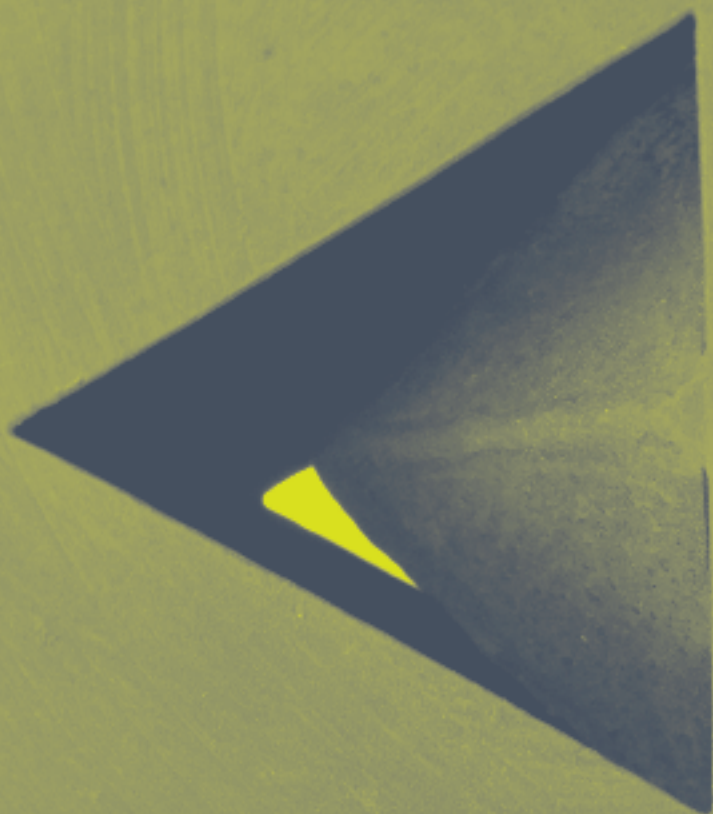
Bajo las condiciones siguientes:
Reconocimiento: Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).



No comercial: No puede utilizar esta obra para fines comerciales.



Sin obras derivadas: No se puede alterar, transformar o generar una obra a partir de esta obra.



EDITORIAL

8 ¿Arte y pedagogía o pedagogía de las artes?

Carlos Araque Osorio

AUTOR INVITADO

- 14 **Las mediaciones de la teoría y la práctica en la formación universitaria de profesionales de la visualidad** / Mediations of Theory and Practice in the University Education of Visual Art Professionals / Les médiations entre la théorie et la pratique dans la formation universitaire de professionnels de la visualité / As Mediações da Teoria e a Prática na Formação Universitária de Profissionais da Visualidade / Rrigsiikunata rrigsiipi ñitirrii i chillatata rruirraikuna atun iachaikudirrumanda iachaikugkunata kauai-kuna iachachi

Ramón Cabrera Salort / Universidad de La Habana, Cuba

SECCIÓN CENTRAL

- 24 **La audición musical en asignaturas de composición y arreglos: entre lo proposicional y lo experiencial** / Musical Hearing in Composition and Arrangement Courses: Between the Propositional and the Experiential / L'audition musicale dans les matières de composition et d'accords: Entre le propositionnel et l'expérientiel / A Audição Musical em matérias de composição e arranjos Entre o proposicional e o experimental / Takiikuna uiadirru allichiiikuna iachachiikunapi churraska y kikinpa rrigsiiii

María del Pilar Agudelo / Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Genoveva Salazar Hakim / Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Francisco José Castillo García / Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

- 40 **Personalidad y escuela, cepa de una expresión artística** / Personality and School, a Stock of Artistic Expression / Personnalité et école, souche d'une expression artistique / Personalidade e escola, cepa de uma expressão artística / Rruna i iachaikudirru, sumaiachiskakunata kauachingapa kallarrrii

Isabel Cristina Flores Hernández / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

- 54 **La representación gráfica del espacio: hacia la humanización del espacio urbano a través del arte efímero** / The Graphical Representation of Space: Towards the Humanization of Urban Space Through Ephemeral Art / La représentation graphique de l'espace : Vers l'humanisation de l'espace urbain à travers l'art éphémère / A representação gráfica do espaço: Para a humanização do espaço urbano através da arte efêmera / Luarr kilkaska kauachirri.

Puglumanda luarrrta rrunatukuchingapa maillallapi tukuchidirrua rrurraska

Hortensia Mínguez / Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

- 68 Embellecer lo que el más allá hace presente: pintura, pinta o visión y el Valle de Sibundoy** / Beautifying what the other world makes present: Painting, Pinta and Vision in the Sibundoy Valley / Embellir ce que l'au-delà rend présent: Peinture, apparence ou vision et la Vallée du Sibundoy / Tornar belo o que o mais além faz presente: Pintura, pinta ou visão e o Vale de Sibundoy / Sumaiachiri iman sugnig-manda kauachirri. Llunchi, pinta, Valle de Sibundoypi

Carlos Avellaneda Escudero / Universidad del Cauca

- 84 Sobre la pintura y su lugar** / On Painting and its Place / A propos de la peinture et de sa place / Sobre a Pintura e seu Lugar / Llunchikunapi paipa kai

Francisco Javier Buendía Puyo / Universidad Nacional de Colombia

- 96 ¿Teatro histórico hoy?** / Historical theater today? / Un théâtre historique aujourd'hui? / Teatro histórico hoje? / Ñugpamanda kauadirru kunapunchapi

Camilo Ramírez Triana / Universidad Distrital Francisco José de Caldas

- 108 Utopías para un mundo equivocado** / Utopias for a Misguided World / Utopies pour un monde erroné / Utopias para um mundo errôneo / Sug alpa pandarriskamanda iui ai man rrurrangapa pudirriskakuna

Marta Ospina / Universidad Distrital Francisco José de Caldas

SECCIÓN TRANSVERSAL

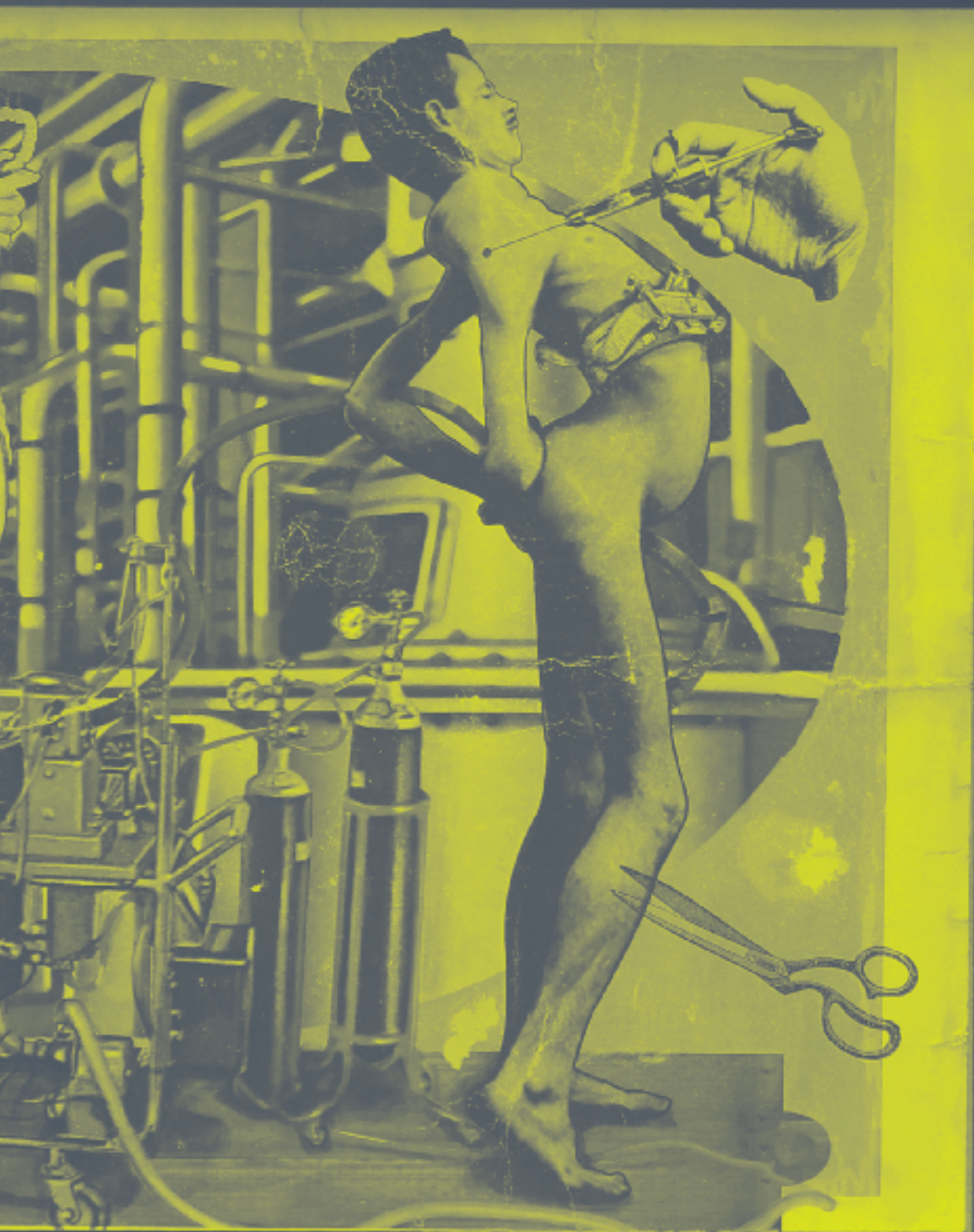
- 122 Cine y filosofía. Aproximaciones a un territorio de encuentro. (La potencia poética de las imágenes en movimiento)** / Film and Philosophy: Approaches to a Territory of Encounter (The Poetic Power of Moving Images) / Cinéma et philosophie: Approches vers un terrain de rencontre (La puissance poétique des images en mouvement) / Cinema e Filosofia: Aproximações para um território de encontro. (A potencia poética das imagens em movimento) / Kauadirru rrigsigkunapa iui ai: sug alpama kauanakungapa kaillaiai

Carlos Fernando Alvarado Duque / Universidad de Manizales

- 140 ¡Silencio!... Se escucha el silencio** / Silence!... Silence is Heard / Silence!... Le silence s'écoute / Silêncio!... Escuta-se o silêncio / ¡Upalla!... Uiarrimi upalla

Myriam Arroyave / Universidad Distrital Francisco José de Caldas





¿ARTE Y PEDAGOGÍA O PEDAGOGÍA DE LAS ARTES?

El Comité de investigación de la Facultad de Artes considera que es importante realizar un debate sobre las líneas de investigación que orientan actualmente los proyectos de la Facultad. Debatir sobre la pertinencia o no de una línea de investigación implica reconocer si en ella hay proyectos activos, si incluye tópicos diversos y si sigue los formatos propuestos por Colciencias. Lo cierto es que después de varias lidias decidimos proponerle a Calle14 realizar dos números sobre el concepto de líneas de investigación. Este es el primero.

En el Comité editorial de la revista se dio entonces un debate sobre la pertinencia o no de dedicar dos números a las líneas existentes en la Facultad: Arte y sociedad, Arte y pedagogía, Arte y culturas tradicionales populares, Estética y teorías del arte, Estudios artísticos y Estudios culturales. Por diferentes razones finalmente se aprobó dedicar los dos siguientes números a una sola línea: Arte y pedagogía. El argumento más fuerte que respaldó esta decisión es que la pedagogía, tanto en concepto como en práctica, es necesaria y connatural a una Facultad de Artes. Si la entendemos como el saber que se ocupa de la educación y enseñanza argumentadas, eficaces, analíticas y proyectivas, el pedagogo, además de instruir, orientar y preparar, es también quien acompaña un proceso, lo conduce sin forzarlo y muestra múltiples opciones para llegar a ser profesional en las artes. Así que no es descabellado dedicar dos números a un tema tan pertinente como arte y pedagogía, donde incluso la 'y', que normalmente se entiende como un conector, puede interpretarse como algo que divide, fragmenta. Por ello quizás sea más comprensivo hablar de pedagogía del arte o pedagogía de las artes.

En todo caso, los conceptos de arte y pedagogía nos llevan a reflexionar sobre temáticas de diversa índole. Por ejemplo, las condiciones y reglamentación de los sistemas de enseñanza, donde cada maestro genera su propio camino y crea un método que debe estar en correlación con el programa en que participa. También se hace ineludible que las escuelas redefinan un lenguaje común para que cuando se hable de temas específicos de las artes se entienda a qué se hace referencia. Pensemos que si cada docente maneja un significado diferente para cada término, la confusión generada en los estudiantes borraré el esfuerzo conseguido en cada materia.

Los primeros maestros de artes en escuelas y academias se formaron empíricamente. Cuando la formación de artistas se convirtió en carrera universitaria, la enseñanza comenzó a navegar en una especie de desequilibrio, pues los resultados tenían que satisfacer las exigencias hechas por la administración de las instituciones. En las universidades, a diferencia de los colectivos, grupos, talleres y pequeñas asociaciones, los espacios prácticos les cedieron un terreno significativo a las asignaturas teóricas. Desde luego surge la pregunta, ¿qué significa orientar profesionales del arte?

Pongamos ahora sobre el papel algunos criterios y conceptos sobre pedagogos y docentes y partamos de preguntarnos quién debe impartir la enseñanza artística, el artista, el pedagogo o el teórico. El pedagogo transmite necesariamente una enseñanza puesta en práctica y puede ir más allá de las palabras para vivir y hacer vivir en el arte; para ello debe conocer las teorías que permitan a los estudiantes emprender la labor de constituirse como profesionales del arte con elementos claros, confianza y decisión. El artista, como el pedagogo, desdramatiza las situaciones en que se ve comprometido; no ve su labor desde una posición de desventaja o sacrificio, sino que sabe experimentar en espacios personales, grupales y sociales. El pedagogo y el artista aprenden un saber-ser-hacer, pensando, problematizando, criticando, proponiendo, creando. Hablo de maestros que todos los días están dispuestos a investigar, desechar, retomar y dejarse influenciar por el saber-ser de los estudiantes, por el conocimiento contemporáneo, pero sin negar las raíces, sin demeritar lo que los pueblos han producido durante miles de años de exploración artística.

Y claro, para comprender cómo orientamos a los futuros artistas, debemos conocer la historia de las escuelas y centros de formación, aunque la mayoría no tenga más de cien años y en el caso universitario tan solo cincuenta. Se trata enseguida de indagar cómo se consolidaron los programas en cada universidad, qué tipo de reformas y transformaciones han sufrido, qué aportes significativos han realizado, qué posibilidades y perspectivas de desarrollo presentan y qué nuevos programas de pre y posgrado se pueden implementar en ellos.

Durante mucho tiempo el arte ha sido utilizado como herramienta pedagógica en otras disciplinas, tales como la sociología, la psicología, las ciencias puras y sociales. Se

sabe, por ejemplo, que es más fácil para un niño aprender matemáticas si se utiliza un títere, una imagen o un elemento sonoro en el proceso de aprendizaje o que la historia se comprende con mayor claridad si se la representa, si se la asocia a imágenes. Esta capacidad del arte es de sumo interés para estudiar su relación con la pedagogía.

De esta reflexión surgen otras temáticas: la necesaria preocupación sobre el oficio, sobre las técnicas, prácticas y métodos de enseñanza. La lista podría ser interminable, lo único cierto es que el medio artístico está en deuda con el estudio sobre temas específicos en cada una de sus disciplinas. Todavía sustentamos nuestro conocimiento desde la antropología, la psicología, la política y no consideramos la posibilidad de que el arte es un campo de conocimiento autónomo. Por alguna extraña circunstancia pensamos que debe depender de otras áreas del conocimiento para justificarse. En este sentido hay que resaltar el aporte de artículos incluidos en este número, como “Las mediaciones de la teoría y la práctica en la formación universitaria de profesionales de la visualidad” de Ramón Cabrera Salort; “Utopías para un mundo equivocado” de Martha Esperanza Ospina Espitia; “Personalidad y escuela, cepa de una expresión artística” de Isabel Cristina Flores y “La audición musical en asignaturas de composición y arreglos: entre lo proposicional y lo experiencial” de Genoveva Salazar, Francisco Castillo, María del Pilar Agudelo y Manuel Bernal.

En la Universidad y en la Facultad ya son múltiples los aportes y debates que se dan en relación con la temática propuesta. Quedamos pues a la espera de estas contribuciones para en muy corto tiempo presentar nuestro segundo volumen.

Carlos Araque Osorio





LAS MEDIACIONES DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESIONALES DE LA VISUALIDAD

Artículo de reflexión

AUTOR INVITADO

Ramón Cabrera Salort

Universidad de La Habana, Cuba / casalort@cubarte.cult.co

(1949). Licenciado de Historia del Arte por la Universidad de La Habana (1972). Realizó estudios de posgrados de Historia de las teorías de la cultura con el antropólogo John Doumolin, en 1979, y obtuvo el grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas en Arte, en el Instituto de Investigaciones Científicas de la Educación Artística, en Moscú, en 1985. Sus investigaciones sobre arte, educación y los procesos de creación de los últimos años aparecen recogidas en su libro *Indagaciones sobre arte y educación* (Ediciones Adagio, La Habana, 2010). Es primer secretario adjunto del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA) y miembro, entre otras, de la Asociación Internacional de Críticos de Arte (AICA) y de la Sección de Teoría y Crítica de la Unión Nacional de Escritores de Cuba (UNEAC), y profesor invitado de la Universidad Autónoma de Nuevo León (Monterrey, México) desde 1992.

SALORT CABRERA R, (2013) Las mediaciones de la teoría y la práctica en la formación universitaria de profesionales de la visualidad. Calle 14, 8(11) ,11-21

RESUMEN

Desde hace lustros los enfoques contemporáneos de la enseñanza de las artes se centran en lo que refieren como naturaleza epistemológica de las mismas: sus procesos de construcción, de lectura y los procesos crítico-reflexivos, y desde estos la urdimbre teoría-práctica. Una mediación raigalmente dialógica en los roles intercambiables de educador/educando, productor/lector se adscribe a un abordaje constructivista de la mediación, concebida esta desde los cuestionamientos, las problematizaciones, la interacción, la práctica reflexiva y liberadora. En el presente artículo se analizan momentos de buen desempeño curricular en la formación universitaria de profesionales de la visualidad a partir proyectos grupales en la Facultad de Artes Plásticas del Instituto Superior de Arte (ISA) de La Habana a lo largo de la última década.

PALABRAS CLAVES

Mediación, visualidad, teoría, práctica, formación, arte

MEDIATIONS OF THEORY AND PRACTICE IN THE UNIVERSITY EDUCATION OF VISUAL ART PROFESSIONALS

ABSTRACT

For decades the contemporary approaches to art education focused on what they refer to as its epistemological nature: its construction, reading and critical-reflexive processes, and from these the warp of theory and practice. A profound dialogic mediation between the interchangeable roles of educator/learner, producer/reader is attached to a constructivist approach of this mediation, which is conceived from the questions, the problematizations, the interaction, and a reflective and liberating practice. In this paper we analyze moments of good curricular performance in the university education of visual art students, taken from group projects at the Faculty of Fine Arts of the Instituto Superior de Arte (ISA) in Havana over the last decade.

KEYWORDS

Mediation, theory, practice, education, art

LES MÉDIATIONS ENTRE LA THÉORIE ET LA PRATIQUE DANS LA FORMATION UNIVERSITAIRE DE PROFESSIONNELS DE LA VISUALITÉ

RÉSUMÉ

Depuis des lustres, les approches contemporaines d'éducation des arts se sont centrées sur ce qu'elles appellent la nature épistémologique de celles-ci: leurs processus de construction, de lecture et les processus critique-réflexifs, et à partir de ceux-ci la distorsion théorique-pratique. Une médiation radicalement dialogique des rôles interchangeables d'éducateur/élève, producteur/lecteur est attachée à une approche constructiviste de la médiation, conçue à partir de questions, de problématiques, de l'interaction, de la pratique réflexive et libératrice. Dans cet article, nous analysons des moments pédagogiques de bonne performance de l'enseignement universitaire de professionnels de la visualité à partir de projets de groupe de la Faculté des Beaux-Arts de l'Institut Supérieur d'Art (ISA) de La Havane au cours de la dernière décennie.

MOTS CLÉS

Médiation, visualité, théorie, pratique, formation, art

AS MEDIAÇÕES DA TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PROFISSIONAIS DA VISUALIDADE

RESUMO

Desde há muito tempo os enfoques contemporâneos do ensino das artes se centra no que se refere à natureza epistemológica das mesmas: seus processos de construção, de leitura e os processos crítico-reflexivos e desde estes à maquinação teórico-prática. Uma mediação de diálogo nos papéis intercambiáveis de educador / educando, produtor / leitor se adscrive a uma abordagem construtivista da mediação, concebida esta desde os questionamentos, as problematizações, a interação, a prática reflexiva e liberadora. No presente artigo se analisam momentos de bom desempenho curricular na formação universitária de profissionais da visualidade a partir de projetos grupais na Faculdade de Artes Plásticas do Instituto Superior de Arte (ISA) da Habana ao longo da última década.

PALAVRAS-CHAVE

Mediação, visualidade, teoria, prática, formação, arte

RRIGSIKUNATA RRIGSIPI ÑITIRRII I CHILLATATA RRUIRRAIKUNA ATUN IACHAIKUDIRRUMANDA IACHAIKUGKUNATA KAUAIKUNA IACHACHI

UCHULLAIACHI

Achka uatakunaurramandata imasam apachirringapa ka kunaurramanda rrurraikuna iachachiikuna chagpichirrimi kikinpa rrigsikunata rringsingapa: paipa rrurraikunata katichii, Kauai i uasa rrimaspa iuiarrispa katichiikuna, kaimandata allichirri rrigsikunata rrigsi-ima rrurrangapa ialikuna. Agllaspa parrlangapa ñitirrii trrukachirrispa iachachig iachaikudurr, kilkadurr/kilkaskata katichidurr churra tarrinakungaparrurraikunaua tarrinakungapa, iuaspa tapuchirriskaurramandata, mana allilla kaskaurramandata, ima rrurrangapa ialikuna iuiaspa, allí rrurrag. Kai kilkaskapi kauachirrimi allilla rrurraskakuna kagta atun uasi iachaikudirrupi iachaikugkunata iachachingapa kauachiikunamanda achka kuna tandarrispa achka iuiakuna tandachirriskaurramandata en la Facultad de Artes Plásticas del Instituto Superior de Arte (ISA) de La Habanapi kai uatakuna ialiskaurramandata. Mana iuiaskasina munaskakuna.

RRIMANAKUI

Ñitirrii, Kauai, rrigsikunata rrigsii, rrurraikuna, iachachi, rrurrai

Recibido el 12 de diciembre de 2012

Aceptado el 16 de marzo de 2013

La distancia que existe entre la realidad cultural que viven niños y jóvenes y lo que brinda la escuela a través de la educación artística es ampliamente reconocida. Ha sido asunto recurrente en los más recientes eventos en nuestra región: en 2009 en la Cumbre Regional de Educación Artística, en Bogotá, y en el Congreso Latinoamericano & Caribeño de Educación Artística, en Belo Horizonte; luego, en la II Conferencia Mundial de Educación Artística de la UNESCO, en Seúl, en mayo del 2010, y en el Encuentro Iberoamericano de Educación Artística y Cultural en octubre del mismo año, en Ciudad México. Para noviembre del pasado año el Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA) abrió la convocatoria de un seminario/taller bajo el título “Escuela afuera: un imaginario cultural en expansión”, en la Universidad Surcolombiana de Neiva, otro ejemplo palmario de lo expresado. Si comienzo mis argumentos con la educación artística es porque esta área de formación, dentro de los currículos escolares, se debe encargar, entre otros fines, de preparar a los espectadores o públicos potenciales de las artes y, de algún modo, proveer además a las facultades de arte de sus futuros estudiantes.

El desfase mencionado también se hace presente en la formación universitaria de profesionales de la visualidad y, de un modo u otro, ha quedado referido en textos especializados en la materia (Acha, 1992; Arnheim, 1993; Barbosa, 1998; Barbosa y Coutinho, 2008; Rogoff y otros). Entre la realidad cultural visual emergente y el entorno académico tradicional se tiende la consabida diferencia que guardan los discursos simbólicos de cambio con aquellos que han sido asimilados y digeridos para los espacios educativos, incluidos dentro de ellos los de formación universitaria especializada. Las razones para ello son de múltiple naturaleza y no abordaré sino una de las que considero fundamentales en tal desacuerdo: el divorcio entre los talleres y las aulas teóricas, la separación artificial y descontextualizada de teoría y práctica, unida a una falsa comprensión de la desigual participación de ambas en la construcción de los productos culturales. Pues no existe práctica descabezada, acéfala,

como tampoco conceptualización o teoría que no se adscriba a determinado tipo de práctica.

Quizás un buen ejemplo para ilustrar ese necesario acuerdo se tenga en los Cursos introductorios de la Bauhaus y en su devenir no siempre idéntico, pues atravesaron diferentes períodos según el claustro y sus directores, entre otras causas. Los cursos introductorios como talleres de conformación de un pensamiento por imágenes, como espacios de conciliación de lo sensorial, lo afectivo y lo cognitivo, enfáticamente conciliados con el contexto cultural visual de su época con la visión de los estudiantes en tanto agentes de cambio, se presentan como un certero ejemplo para pensar una de las aristas de ese desafío planteado (Wick, 2007). De igual modo, pudiera pensarse en la legendaria experiencia de la Universidad de la Montaña Negra (The Black Mountain College) en Carolina del Norte, donde se dieron cita artistas de las más diversas manifestaciones y, dentro de ellos, como fundador, uno de los maestros indiscutibles de la Bauhaus: Joseph Albers.

Si bien en la experiencia Bauhaus los fines del desarrollo de ese pensamiento y correlato que aunaban lo sensorial, lo afectivo y lo cognitivo, obedecían a contrastados fines: por ejemplo, en Itten, más vinculado a la formación de la personalidad individual del artista y su obrar, y en Moholy-Nagy, inclinado hacia la dimensión de socialización de tal formación y el vínculo del artista con la industria y el diseño. Ello no obsta para que se obtenga una certera idea de cómo los talleres pueden y deben ser ámbitos sustentados por conceptos y teorías.

Pero los tiempos de hoy no son los de la Bauhaus, ni los de la Universidad de la Montaña Negra, ni el contexto de referencia el mismo. Aludir a esas excepcionales experiencias es significar los logros que se alcanzan cuando teoría y práctica resultan las dos caras de una moneda y, en especial, si esa moneda muestra su validez como moneda que subvierte valores de uso; o sea, que en una práctica cultural

específica manifiesta su potencial de cambio sobre los modos de pensar y hacer.

El reto es que ese potencial de cambio se ha de manifestar en un medio cultural cada vez más globalizado y mixturado, donde las fronteras entre las artes se diluyen, las artes mismas y las industrias culturales se confunden y cada vez más asistimos a modos de hacer desde la asimilación y construcción de dispositivos híbridos de contornos porosos y de lábiles intenciones de lo cual nos dan cuenta innumerables prácticas simbólicas contemporáneas (García Canclini, 2011)¹.

Sin embargo, tal cambio está lejos de ser un principio estructurador de los currículos universitarios de arte. Subsisten hoy en día como tendencia, en nuestra región, dos modelos de formación: uno asumido como pasadista, desde una tradición de la Academia, el dominio de las disciplinas técnicas centradas en lo quiropráctico; y otro reconocido como contemporáneo desde una supuesta visión posmoderna: el dominio de las disciplinas teóricas como basamento de los conceptualismos. En ambos se reproduce el divorcio ya apuntado y el desconocimiento del complejo proceso de mediaciones por los que atraviesa la producción simbólica, el proceso de su enseñanza-aprendizaje y las relaciones entre los diversos agentes del campo cultural, tanto artístico como educativo, y las interacciones entre estos campos, reconocida la fragilidad actual de sus componentes constitutivos (Barbosa, 2009; Darras, 2009).

Por supuesto, la solución no se halla en la suma ecléctica de ambos modelos. La combinación formal de una praxis artística en los dominios de las técnicas y las manualidades junto a las teorizaciones de las prácticas conceptualistas, es un híbrido inorgánico que difícilmente se constituirá en dispositivo cultural efectivo. La dimensión de dispositivo la empleo en el sentido que le otorgaba Foucault, cuando alude a este de manera indirecta al referirse a formaciones discursivas, la problematización de las unidades del discurso, sus regularidades y funciones y, posteriormente, cuando lo extiende a objetos,

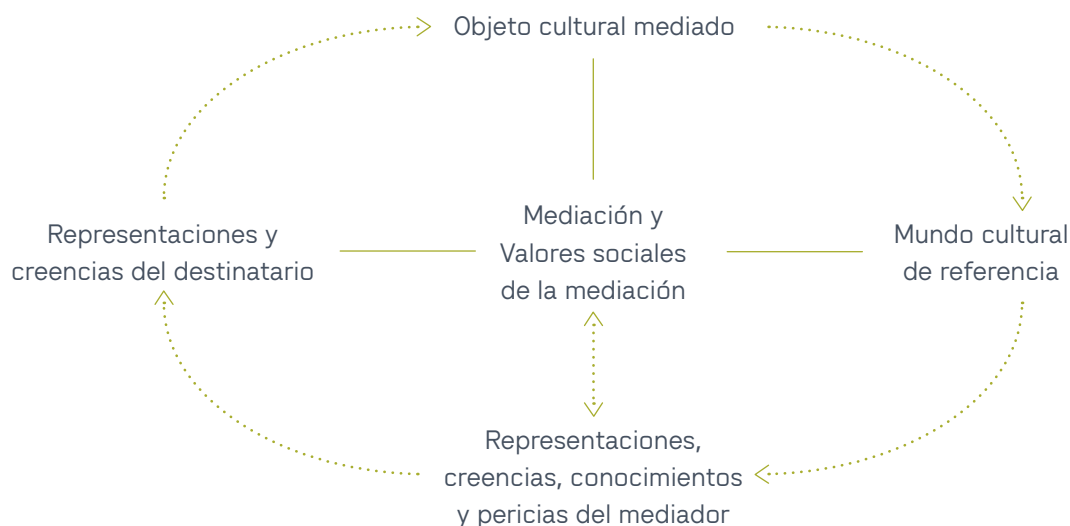
¹ Según la definición de la UNESCO, "Las industrias culturales incluyen la edición impresa y multimedia, la producción cinematográfica, audiovisual y fonográfica, así como el artesanado y el diseño. Ciertos países extienden el concepto a la arquitectura, las artes plásticas, las artes del espectáculo, los deportes, la fabricación de instrumentos musicales, la publicidad y el turismo cultural. En ese caso estamos hablando más de 'industrias creativas' (*creative industries*). En los ámbitos económicos, ellas son calificadas como 'industrias en expansión' (*sunrise industries*), en los ámbitos tecnológicos, como 'industrias de contenido' (*content industries*)". Ver: <http://www.unesco.org/culture/industries/>

reglas de acción, modos de relación, instituciones (Foucault, 2006; 1999). Para alcanzar a ser un dispositivo cultural orgánico tendría que partir de reconocer y actuar en consecuencia sobre la compleja red de mediaciones que se establecen entre teoría y práctica, de común olvidadas en los procesos formativos universitarios de profesionales de la visualidad.

Las mediaciones han de ser encaradas como un rico proceso de interacción entre sujetos, mediados por el lenguaje como ambiente, en el sentido de que este sea el ámbito donde se realiza el acuerdo entre los interlocutores, donde se alcance un posible acuerdo sobre lo que es dicho (Gadamer, 1988: 462). Pero también haciendo obligadamente estas prácticas de mediación parte de un universo extendido de imágenes, objetos y procesos de configuración. La mediación es un componente constitutivo de la concreción de los productos culturales, en tanto estos no se constituyen aislados de la compleja red de interacciones sociales que les dan existencia.

De aquí surgiría otro decisivo cuestionamiento: en qué medida resultan claramente advertibles las distinciones entre perfiles de carreras que se mantienen claramente establecidos entre la formación profesional universitaria de un diseñador gráfico, un artista plástico o visual y un realizador cinematográfico cuando los procesos de concreción cultural en ellos resultan atravesados por procesos de mediación cada vez más híbridos y mixturados. Si bien de modo clásico es posible advertir una distinción entre los procesos de difusión y de mediación, en tanto los primeros son encarados como los modos en que se propaga la información por los 'medios' y la mediación alude más a procesos hermenéuticos e interpretativos, resulta imposible no considerar que todo proceso de difusión implica 'mediaciones', la acción de la mediación. Y de aquí considerar que los procesos de difusión y de mediación en un artista plástico difieren de los de un diseñador gráfico o un realizador audiovisual, es pensar en modalidades de profesionalización que responden más al pasado que al presente y que muestran sus falencias para la realidad cultural vivida hoy en día, donde constantemente se transgreden esas evidentes distinciones ante la híbrida constitución de nuevos territorios de enunciación y de prácticas culturales.

Cada uno de los perfiles enumerados parte del establecimiento contrastado de modos de difundir y apropiarse de experiencias, usos, hábitos, comportamientos, valores y conocimientos; pero valdría preguntarse si ellos debieran estar pensados en el



▲ Adaptación del diagrama de Darras (2008)

currículo más de manera centrífuga que centrípeta,² y si sus modos de hacer y sus dispositivos se disponen en definitivas y claras distinciones o si, por el contrario, las fronteras que los separan responden más a una realidad cultural del pasado que al panorama donde una estetización difusa desde las prácticas de los diseños y las industrias culturales se disemina y confunde con prácticas simbólicas de intervención pública. Por ejemplo, entre la enorme variedad de casos a exponer, está el de la artista española Yolanda Domínguez en un día de realización comercial en El Corte Inglés madrileño. Su intervención fue difundida en internet bajo el título de *Rebajadas*, y en ella protagonizaba una trifulca en la fila de apertura de la tienda para enfatizar con ello el nivel de enajenación y empobrecimiento espiritual que puede llegar a alcanzarse en la sociedad por el afán desmedido del consumo.

La mediación cultural cobra existencia en el entrecruzamiento de cuatro entidades: un objeto cultural mediado (no siempre de claros contornos de configuración); las representaciones, creencias y conocimientos de un destinatario, por lo general concebido como destinatario modelo o ideal; las representaciones, creencias, conocimientos y dominios de unos mediadores (los agentes de mediación son más bien roles que profesiones claramente contrastadas); y un mundo cultural de referencias, al que Eco alude como enciclopedia en su *Lector in fabula*. Cada una de las entidades enumeradas

a la vez está en constante interacción con las otras, donde tal entrecruzamiento se inscribe en un ámbito de determinaciones sociales, ligados a los procesos de transmisión de los saberes, de los valores, de las emociones, que se manifiestan de manera en extremo variable según los medios y las concepciones de la cultura, el origen y la posición social del individuo en relación con su legitimidad social y cultural (Bourdieu, 2003; Darras, 2008).

En el caso que nos ocupa la mediación posee una doble codificación: una en el plano de formación universitaria de un profesional de la visualidad y, por ello, enfáticamente encaminada como mediación educativa, y la otra, complemento obligado de la anterior, como mediación cultural que refiere a su concreción en prácticas culturales concretas independientes donde quedan manifiestos los logros alcanzados en los procesos de formación del futuro profesional. He aquí como el campo de la cultura visual y el de la educación presuponen la mediación en el tránsito efectuado de uno al otro y en el propio rol de los docentes como mediadores y de los estudiantes como sujetos activos de tales procesos. A su vez, esta mediación de doble codificación se alcanza en la medida que se trasciende la dicotomía entre los talleres y las teorías, puesto que los propios procesos de mediación se constituyen en el orgánico entrecruzamiento de ambos. No por casualidad desde hace lustros los enfoques contemporáneos de la enseñanza de las artes se centran en lo que refieren como naturaleza epistemológica de las mismas: sus procesos de construcción, sus procesos de lectura y sus procesos crítico-reflexivos (Barbosa, 1994; 1998; 2008; 2010; Eisner, 1995; 2004; Gardner, 1994; 1995). Una mediación

2 Los movimientos centrípetos tienden a reforzar los procesos internos de identidad contrastada, de contornos definitivos, en tanto los movimientos centrífugos propenden a difuminar tal sentido de identidad, a hacerla variable, transitoria, mutante.



▲ *1,2,3 probando*, Galería DUPP, Hierro fundido y hormigón.
Dimensiones variables. Noviembre, 2000

raigalmente dialógica en los roles intercambiables de educador/educando, productor/lector se adscribe a un abordaje constructivista de la mediación, concebida esta desde los cuestionamientos, las problematizaciones, la interacción, la práctica reflexiva y liberadora (Freire, 1975; 1986; 1996; 1999).

En razón de ilustrar con ejemplos cercanos a mi experiencia personal, de momentos de buen desempeño curricular en la formación universitaria de profesionales de la visualidad, he de citar los proyectos grupales que se sucedieron en la Facultad de Artes Plásticas del ISA (La Habana), de 1997 al 2004, donde se pusieron de manifiesto complejas y sistemáticas interrelaciones de armonización entre los sujetos participantes, interacciones presididas por el debate franco y abierto antes de decisiones creativas grupales, todas pobladas de acciones simbólicas de naturaleza plural y de arraigo en el campo cultural y educativo.

Tales logros son, en buena medida, el resultado de una estrecha integración de los talleres con las teorizaciones o, para decirlo con mayor exactitud, una exigencia de la práctica artística de alcanzar un sólido basamento, una comprensión cabal de los complejos procesos de mediación en los cuales una práctica cultural cualquiera se halla contenida y, por tanto, el convencimiento de que la formación profesional no es solo la de un "hacedor" de imágenes, sino la de un intelectual que problematiza y reflexiona críticamente sobre sus medios, sus modos y los fines de socialización de obra. Cada una de estas experiencias grupales seguía la pauta que propiciaba el artista/profesor (que pudiera identificarse como mediador/provocador), y a partir de ella y de las tareas que configuraban el esquema

conceptual operativo (Pichon, 1999) que grupalmente fuese adoptado, se desenvolvía el proceso de la práctica artística (Cabrera, 2010).

La práctica artística del artista/profesor y su poética se constituían en el dispositivo mediador de base que desataba los proyectos. En el caso de Galería DUPP (Desde Una Pragmática Pedagógica), desde 1997, tal dispositivo mediador se hallaba en la poética del profesor René Francisco centrada en la idea del artista como un reparador, como un constructor de máquinas sensoriales y de sentido. De ahí su propuesta del taller del artista como el taller de un mecánico y del principio de construcción discursiva desde los supuestos de una "carta tecnológica".

En sus clases el profesor trabajaba con la idea de que el artista construye sus propuestas haciendo uso de herramientas y que cada artista debe tener su "caja de herramientas". Estas mismas herramientas se constituían en importantes elementos de mediación para el discurso que articulaban los estudiantes, tanto individualmente como en grupo, y para la relativización de un componente esencial de los procesos de mediación de los productos simbólicos, los espacios de exhibición, ya que Galería DUPP trabajaba con la idea de galería ubicua: se localizaba en el espacio previamente elegido para mostrar obras, fuesen estas objetos o performances, en una tienda por departamentos o en una céntrica calle. Así quedaba emplazado el concepto de galería y, a la par, se le trascendía al extenderlo hacia cualquier espacio de la ciudad, fuese abierto o cerrado.

Con un mirar abstraído fue la exposición/performance de Galería DUPP desarrollada durante una tarde en la céntrica calle 23, en el Vedado. Los miembros del grupo eligieron intervenir cada uno de los mosaicos con obras de artistas de la vanguardia, siguiendo algunos de ellos procedimientos conceptuales característicos de sus propuestas personales. El conjunto de mediaciones manifiestas en la realización de esta muestra, desde la presencia de público no avezado junto a espectadores preparados y la libre interacción con todo lo concurrente, resultó un buen detonante para los debates sostenidos en el grupo y abrió aún más las posibilidades de obligada interrelación de teoría y práctica.

El punto de culminación de esta experiencia llegó con la participación en la VII Bienal de La Habana con la obra *1,2,3 probando*, de la cual cada miembro realizó

sus apuntes personales, y que quedó resuelta en micrófonos de hierro fundido dispuestos en los muros del Morro hacia el interior del castillo o hacia el mar y en salas donde quedaban dibujadas los apuntes de lo que originalmente se había concebido para el muro del Malecón habanero, espacio ciudadano ideal para la instalación de la obra. Una vez más la dimensión de las mediaciones se constituían en asunto sustantivo de la propuesta, tanto desde su concepción, como de su realización y emplazamiento, que abogaba abiertamente por la urgencia del diálogo entre los cubanos de la Isla y los que vivían fuera de ella diseminados por el mundo.

Sucedieron a DUPP en el tiempo, encabalgándose una experiencia con la otra, Enema y Departamento de Intervenciones Públicas. Enema, liderada por Lázaro Saavedra, otro artista/profesor de notable trayectoria en la década de los 80 en la Isla, al igual que René Francisco, inauguraba un proyecto colectivo de una textualización ilimitada, incluido su particular sentido de reappropriación de artistas y obras de culto del arte contemporáneo del performance y lo corporal (Marina Abramovic, Tehching Hsieh, Vito Acconci y otros).

El proceso de aprendizaje era desenvuelto como proceso de producción/reappropriación, donde desde el cuerpo colectivo de los jóvenes estudiantes se vivía una reedición tropical de biografía de la Abramovic, de 1992, bajo el título de "Rompiendo el hielo", o se ataban todos por la cintura con una soga y vivían de ese modo una semana como propuesta de obra en las Romerías de Mayo de la ciudad de Holguín, en el oriente del país, y reeditaban así el performance de Hsieh y la Montano de un año atados por la cintura.

Un punto culminante del desenvolvimiento del proyecto fue la exposición del colectivo "Recursos humanos", que durante dos semanas se mantuvo bajo el principio de que diariamente cada miembro del colectivo se daba a la tarea de re-apropiarse de la acción que había realizado el día anterior su compañero, lo que resultó que al término de la exposición el colectivo había desenvuelto más de un centenar de performance. Para la ocasión el colectivo se hizo de un uniforme y de una tarjeta de asistencia personal que cada uno marcaba a la entrada y salida de su jornada laboral en la galería, en directa alusión al performance de Hsieh de un año marcando una tarjeta.



▲ Amarre. Colectivo Enema. Mayo, 2001



▲ *Fraternidad* / Idea de Humberto Díaz, DIP, Parque de la Fraternidad, La Habana, febrero 2002

El Departamento de Intervenciones Públicas por su parte tuvo como artista/profesor a Julio Ruslán Torres Leyva, uno de los miembros de DUPP que, una vez graduado, fue seleccionado como docente de la facultad. En el caso de DIP, la teoría de la deriva de Guy Debord, leída desde el contexto cubano de fin de siglo y la poética del joven profesor articulada con lo que denominaba como laboratorio de la conducta y que identificaba bajo la sigla L-CONDUCTA-RT, donde se reunían en orgánica articulación, entre otros, autores como Foucault, Dewey, Freire, Pichon-Rivière, fue pábulo inicial desde el que se nucleó la aportación que cada estudiante hizo al programa que se desenvolvería como un conjunto de ejercicios/obra alrededor del concepto de lo público y lo performativo. DIP coronaría de modo magistral su propuesta con la organización y realización de “Experiencia de acción, 30 días”, un evento que dentro de la VIII Bienal de La Habana reunió a más de 50 artistas de América y de Europa, en noviembre del 2003 y que resultó ser de lo más notables que se presentase en esa edición.

Cada uno de los proyectos referidos ofrece valiosos indicios sobre los procesos de mediación que concibían, donde las particularidades que lo constituían

hacían de cada uno un ejemplo singular de cómo articular los aprendizajes de la práctica artística desde los procesos mismos de construcción simbólica, y donde el docente, situado en relación de horizontalidad respecto a sus estudiantes, hacía del proceso un trayecto de relieves irrepetibles. En todos los casos los “objetos” culturales construidos, fuesen efímeros o no, resultaban mediados no solo por el conjunto de conocimientos, creencias, representaciones o pericias de los jóvenes artistas/estudiantes como mediadores regulados de su propio aprendizaje, sino también conscientemente dispuestos en postura de apertura respecto a las representaciones y creencias de los potenciales destinatarios de su discurso, fuesen espectadores del mundo del arte o casuales espectadores no advertidos. El mundo cultural de referencia con el cual se articulaban los discursos de estos proyectos transitaba rizomáticamente por una práctica artística nutrida tanto por un sesgo interdisciplinario como intertextual, donde poética y prosaica, teoría y práctica tejían simultáneamente el contexto de una vivencia simbólica que crecía al compartir y que en todo momento suscitó atención y reconocimiento del campo cultural.

Referencias

- Acha, Juan (1992). *Introducción a la creatividad artística*. México D.F.: Editorial Trillas.
- Arnheim, Rudolf (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. México D.F.: Paidós.
- Barbosa, Ana Mae (1994). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- _____ (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- _____ (org.) (2008). *Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Barbosa, Ana Mae y Rejane G. Coutinho (orgs.) (2009). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP.
- _____ y Fernanda Pereira da Cunha (orgs.) (2010). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Bourdieu, Pierre (2003). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México, D. F.: Taurus.
- Cabrera Salort, Ramón (2010). "Paulo Freire y Pichon Rivièrre em los cauces del ISA", en *Indagaciones sobre arte y educación*. La Habana: Editorial Adagio.
- Darras, Bernard (2008). "As várias concepções da cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural", en Barbosa, Ana Mae y Rejane G. Coutinho (orgs.) (2009). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP.
- Eisner, Elliot W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Foucault, Michel (1999). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- _____ (2007). *La arqueología del saber*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (1975). *La educación como práctica de la libertad*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- _____ (1986). *Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- _____ (1996). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- _____ (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, Hans-Georg (1988). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García Canclini, Néstor (2011). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Gardner, Howard (2000). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Pichon-Rivièrre, Enrique (1999). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LA AUDICIÓN MUSICAL EN ASIGNATURAS DE COMPOSICIÓN Y ARREGLOS: ENTRE LO PROPOSICIONAL Y LO EXPERIENCIAL

Artículo de investigación¹

SECCIÓN CENTRAL

María del Pilar Agudelo Valencia

Universidad Distrital Francisco José de Caldas / pagudelov@yahoo.com

Genoveva Salazar Hakim

Universidad Distrital Francisco José de Caldas / salazar_genoveva@yahoo.com

Francisco José Castillo García

Universidad Distrital Francisco José de Caldas / franciscanisimo@hotmail.com

Manuel Bernal Martínez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas / bandolo_bernal@yahoo.com

1 Los autores son docentes e investigadores del proyecto curricular de Artes Musicales de la Facultad de Artes-ASAB de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá. Pilar Agudelo y Genoveva Salazar son docentes del área de Formación Auditiva y Francisco Castillo y Manuel Bernal del área de Música y contexto y de las asignaturas Sistemas musicales y Músicas regionales, respectivamente. Desde el 2005, han realizado investigaciones sobre audición y lectoescritura musical en el contexto universitario, formuladas y dirigidas por Genoveva Salazar Hakim. Francisco Castillo y Manuel Bernal, además, son intérpretes, directores y arreglistas en agrupaciones de música antigua y de músicas regionales de Colombia y Latinoamérica, respectivamente.

AGUDELO M, SALAZAR G, CASTILLO F, (2013) La en asignaturas de composición y arreglos entre lo proposicional y lo experiencial. Calle 14, 8 (11) 22-37

RESUMEN

La audición es un modo de conocimiento fundamental en la formación de compositores y arreglistas. ¿Qué se busca aprender a través de la audición y qué competencias auditivas se promueve desarrollar durante ese proceso? El objetivo de este escrito es caracterizar la audición en asignaturas del "Énfasis en composición y arreglos" del proyecto curricular de Artes Musicales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. La metodología es de enfoque mixto. El análisis cuantitativo proporcionó información bajo categorías como función, contenidos y materiales vinculados con las prácticas auditivas. El análisis cualitativo enriqueció las definiciones de conceptos sobre audición desde la perspectiva de los docentes, permitiendo relacionar las prácticas auditivas con procesos de mapeo transdominio, y con la composición y los arreglos como modo de conocimiento musical. Encontramos que, además del conocimiento proposicional que soporta la composición, existe otro experiencial que le da carácter único y valor a la obra musical.

PALABRAS CLAVES

Audición musical, composición y arreglos, conocimiento musical, mapeo transdominio

MUSICAL HEARING IN COMPOSITION AND ARRANGEMENT COURSES: BETWEEN THE PROPOSITIONAL AND THE EXPERIENTIAL

ABSTRACT

Hearing is a way of fundamental knowledge in the formation of composers and arrangers. What is to be learned through hearing and what auditory skills are to be developed during that process? The aim of this paper is to characterize musical hearing in courses of the "Emphasis on composition and arrangement" of the Musical Arts Curriculum at Francisco José de Caldas University. The methodology uses a mixed approach. The quantitative analysis provided information under categories such as function, content and materials, all associated with hearing practices. Qualitative analysis enriched the definitions of concepts around hearing from the perspective of teachers, allowing auditory practices to be related with trans-domain mapping processes, and with composition and arrangements as a means of musical knowledge. We found that in addition to the propositional knowledge that supports composition, another experiential element gives unique character and value to the musical work.

KEYWORDS

Cross-domain mapping, musical hearing, musical composition, musical knowledge

L'AUDITION MUSICALE DANS LES MATIÈRES DE COMPOSITION ET D'ACCORDS: ENTRE LE PROPOSITIONNEL ET L'EXPÉRIENTIEL

RÉSUMÉ

L'audition est une manière de connaissance fondamentale dans la formation des compositeurs et des arrangeurs. Que cherche-t-on à apprendre à travers l'audition et quelles compétences auditives désire-t-on développer durant ce processus ? L'objectif de cet écrit est de caractériser l'audition dans des domaines de « l'accent sur la composition et les arrangements » du projet du cursus des Arts Musicaux de l'Université du District Francisco José de Caldas. La méthodologie est une approche mixte. L'analyse quantitative a fourni des informations classées en catégories tels que la fonction, les contenus et les matériaux liés aux pratiques auditives. L'analyse qualitative a enrichi les définitions des concepts sur l'audition depuis la perspective des enseignants, en permettant de lier les pratiques auditives aux processus de cartographie pluridisciplinaire, avec la composition et les arrangements comme mode de connaissance musicale. Nous trouvons qu'en plus de la connaissance propositionnelle qui soutient la composition, il existe une autre expérientielle qui donne un caractère unique et une valeur à l'œuvre musicale.

MOTS CLÉS

Audition musicale, composition et arrangements, connaissance musicale, cartographie pluridisciplinaire

A AUDIÇÃO MUSICAL EM MATÉRIAS DE COMPOSIÇÃO E ARRANJOS ENTRE O PROPOSICIONAL E O EXPERIMENTAL

RESUMO

A audição é um modo de conhecimento fundamental na formação de compositores e arranjadores. O que se pretende aprender através da audição e que competências auditivas se aspira desenvolver durante esse processo?

O objetivo deste escrito é caracterizar a audição em matérias acadêmicas do “Ênfase em Composição e Arranjos” do projeto curricular de Artes Musicais da Universidade Distrital Francisco José de Caldas. A metodologia é de enfoque misto. A análise quantitativa proporcionou informação sobre categorias como função, conteúdos e materiais vinculados com as práticas auditivas. A análise qualitativa enriqueceu as definições de conceitos sobre audição desde a perspectiva dos docentes, permitindo relacionar as práticas auditivas com processos de mapeamento trans-domínio e com a composição e os arranjos com modo de conhecimento musical. Encontramos que, além do conhecimento proposicional que suporta a composição, existe outro experiencial que lhe dá caráter único e valor à obra musical.

PALAVRAS-CHAVE

Audição musical, composição e arranjos, conhecimento musical, mapeamento trans-domínio

**TAKIIKUNA UIADIRRU ALLICHIKUNA IACHACHIIKUNAPI CHURRASKA
Y KIKINPA RRGSIII**

UCHULLAIACHI

Iui ai kam allilla rrgsii iukangapa takidurrkuna takii allichidurrkunamanda. Imata maskarri iachangapa uiaikunaua imakunata chaia uiaia rrrrangapa kai iachaikunakuspa. kai kilkaskaua munarrimi ningapa rrrrangapa uiaikunamanda "rrurraikunata allichiiikunata ñugpachingapa" atun uasi iachachidirru francisco josé de caldasmanda achka iui aikuna tandachispa iachachingapa. Ñambikuna tandachiskakuna kam katichingapa iskandikunamanda. Kai achka tapuskakunaua kauachirrka ñugpachirri imakuna ministirriska kai uiaikunata trrabajangapa. Kai kauaikunaua atuniachirrka imakuna uiaikunamanda iachachidurrkuna rrimanakuskata, chasa sakichirrispa ainichirringapa uiaikunaua allí iui aikunaua kilkaskakuna transdominio nirraiaskata allipipa trrukaspá, takiikuna allichiskaua sigsiii tia takiikunamanda. Tarrinchi, chasallata imasa rrgsiikuna auanta allichiiikuna tia suglla sugpa kaugsai chimanda ñugpachirri takiikunata.

RRIMANAKUI

Takiikuna uia i, takii rrrrai allich i, takiikunamanda rrgsii, kilkaskakuna trrukachi

Recibido el 22 de enero de 2013
Aceptado el 19 de junio de 2013

Introducción

Los programas académicos de formación musical, de preuniversitario y profesional, incluyen frecuentemente en su currículo asignaturas denominadas Solfeo, Educación auditiva o Entrenamiento auditivo, entre otras. A estas asignaturas se las vincula fuertemente con el desarrollo de destrezas auditivas, cuentan con objetivos y ordenamientos propios y hacen parte de la formación integral del músico.

En el Proyecto Curricular de Artes Musicales (PCAM) de la Facultad de Artes-ASAB, programa de educación superior de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), este tipo de asignatura se denomina Formación Auditiva. Su finalidad es desarrollar destrezas auditivas en función de comprender aspectos estructurales de la música, apoyándose en el manejo de sistemas de notación convencional, en prácticas como el solfeo y el dictado, y en conceptos derivados de la teoría musical de Occidente.

Tal como se ha observado en reuniones académicas de docentes de todas las áreas del PCAM, la existencia de la asignatura Formación Auditiva en el currículo ha hecho suponer que esta debe suplir todos los requerimientos en lo que respecta a competencias auditivas musicales. No obstante, el hecho de que esta asignatura no supla todo lo referente a la audición en la formación del músico muestra la amplitud de la estructuración de lo que se conoce como audición musical y la complejidad de la construcción del pensamiento musical.

Contar con una asignatura como Formación Auditiva supone que hay un desarrollo auditivo general que se puede aplicar a los diferentes campos de estudio de la música abordados en el PCAM. Sin embargo, es de esperarse que los diversos espacios en donde la audición musical juega un rol fundamental en la construcción de conocimiento aporten al desarrollo de destrezas auditivas en dependencia de los objetos de estudio que abordan. De allí que se vea la necesidad de indagar por las especificidades y aspectos comunes de desarrollo auditivo musical en las diversas áreas del currículo.

En la estructuración de áreas de conocimiento musical dentro de una malla curricular y en el desglose de contenidos de determinada área es frecuente encontrarse con términos como *teórico*, *técnico* e *interpretativo*. De allí que se hable, por ejemplo, de asignaturas del área teórico musical y de interpretación instrumental,

o de contenidos asociados a técnicas de ejecución instrumental, de dirección o de escritura, entre otras.

Es de suponer que las prácticas de audición que tienen lugar en las asignaturas estén en función de apropiarse aspectos que bien podrían rotularse bajo categorías como contenidos teóricos, técnicos o interpretativos. A fin de tener una mejor aproximación a estas categorías y a los objetos, procesos y experiencias que puedan englobar en vínculo con la audición musical, se hace necesaria la indagación por los sentidos que dan los docentes a las mismas.

Además, es necesario indagar por otros contenidos que pueden llegar a ser herramientas importantes en la apropiación de conocimiento musical en vínculo con la audición. Un ejemplo de esto lo constituyen actividades que involucran diversas modalidades de percepción (kinestésica, táctil), gestos, expresiones verbales metafóricas y alusiones emotivas que bien podrían ser usados para colaborar en la comprensión de algún aspecto musical.

Ha sido el interés de un equipo de investigadores indagar por las concepciones de desarrollo auditivo en el PCAM, inicialmente observando las propuestas curriculares a través de programas de asignatura, testimonios de los docentes y observación de clases. A través de dos estudios adelantados durante los años 2010 y 2011 en el PCAM se han observado asignaturas de las áreas de conocimiento Teórico Musical (Formación Auditiva y Armonía), Música y Contexto (Sistemas Musicales y Músicas Regionales), Ensamblés, y los Énfasis de Interpretación Instrumental (Instrumento Principal) y de Composición y Arreglos (Iniciación a la Composición y Arreglos, Taller de Composición y Arreglos).

El primer estudio *La audición musical: concepciones, propuesta y prácticas de desarrollo en el Proyecto Curricular de Artes Musicales de la Facultad de Artes ASAB, UDFJC*, se focalizó en la observación de asignaturas de las áreas Teórico Musical, y de Música y Contexto. El segundo, *Concepciones de las prácticas de audición musical en asignaturas de Interpretación Instrumental, y Composición y Arreglos en el Proyecto Curricular de Artes Musicales de la Facultad de Artes-ASAB, UDFJC*, como su nombre lo indica, se centró en la observación de asignaturas de los énfasis referidos. Avances de estos estudios se han presentado en publicaciones previas, particularmente sobre asignaturas de las áreas teórico musicales y de Música y Contexto (Salazar, Agudelo, Bernal, Castillo, 2011),



▲ Estudiantes Proyecto Curricular Artes Musicales de la Facultad de Artes ASAB. Fotografía: Jesús Holmes Muñoz y Genoveva Salazar. 2013

del Énfasis de Interpretación Instrumental (Castillo, Salazar, Agudelo, Bernal, 2011) (Salazar, Bernal, Castillo, Agudelo, 2012) y de Ensamblés (Salazar, 2013).

Para el presente caso, este estudio se pregunta: ¿Qué se busca aprender a través de la audición y hacia qué competencias auditivas trabajan los docentes en el Énfasis de Composición y Arreglos del PCAM de la UDFJC?

El propósito es caracterizar las concepciones de la audición musical, específicamente en las asignaturas del Énfasis en Composición y Arreglos. Se indaga por la función, los contenidos y los materiales que se vinculan a las prácticas de audición musical y en cómo estos aspectos se articulan con las competencias auditivas del compositor o el arreglista.

Desde la perspectiva de los docentes del Énfasis de Composición y Arreglos, la búsqueda se enfoca en tres aspectos: (1) en vínculo con la audición musical, qué entienden por contenidos teórico, técnico e interpretativo musicales y qué competencias auditivas consideran que se forman, (2) qué tipo de lenguaje metafórico emplean en sus prácticas docentes y (3) qué otro tipo de conocimiento incluyen como fundamental para el desarrollo de la audición musical asociada con el proceso creativo en arreglos y composición.

Categorías de interpretación y de análisis

Siendo que la audición en este estudio se vincula a un campo de conocimiento musical, la aproximación a las prácticas auditivas ha tenido en cuenta, por una parte, aspectos como qué tipo de objetos, procesos y experiencias son considerados música. Para esto, se abordan categorías de interpretación en relación con ontologías de la música, tales como: música como objeto, proceso y experiencia. Estas categorías han sido aplicadas en estudios en formación teórico musical (Vargas, López y Shifres 2007; Vargas y Chernigoy 2007). De igual forma, han sido descritas por Bohlman (2001, p. 20), quien expone a su vez otras condiciones ontológicas de la música.

Por otra parte, se tienen en cuenta modos de conocer que participan en las prácticas auditivo-musicales. La enseñanza de destrezas compositivas en un ámbito académico universitario nos remite a los fundamentos filosóficos que plantea Stubley (1992) como son *el modo de conocer* asociado a lo procedimental, en paralelo con *el qué conocer* asociado a su vez con lo proposicional. De acuerdo con Shifres (2006) el conocimiento proposicional o declarativo se relaciona con formas de entender la música a través del lenguaje (hablar de la música) o por medio de códigos formales

de comunicación como la escritura (partituras, cifrados). Esto en oposición a conocer la música por medio de acciones como tocar, moverse o escuchar, lo cual se entiende como conocimiento no proposicional o procedimental.

Davidson y Scripp (1992) consideran, por su parte, tres modos de conocer la música: en la producción, en la percepción y en la reflexión; y dos condiciones de ejecución de dichos modos, los cuales pueden asociarse al conocimiento no proposicional (en la ejecución) y al proposicional o declarativo (por fuera de la ejecución). En nuestro caso, la producción se expresa en la creación de una composición o un arreglo. La percepción se refiere a la audición tanto de sonidos presentes físicamente como durante la audición interna. La reflexión es imaginar, reconceptualizar y volver a trabajar un arreglo o una composición musical.

A su vez, este estudio tiene en consideración qué modalidades perceptuales y de la experiencia se articulan e interactúan con la audición. Al respecto, se acude a las categorías transmodalidad y transdominio, respectivamente. Estas categorías han sido expuestas por Johnson (1987) desde la perspectiva de la cognición corporeizada, y están en la base de la teoría de la metáfora cognitiva.

La metáfora, además de ser una expresión lingüística, también se considera una estructura cognitiva que posibilita el mapeo entre dos dominios de la experiencia

diferentes, lo que permite comprender lo abstracto a partir de lo concreto. El dominio a partir del cual se forma la metáfora está basado en lo físico corporal (sensorial, motriz, gestual) y se denomina dominio de origen. El dominio en el cual se proyecta la metáfora pertenece a un ámbito conceptual más abstracto y se denomina dominio de destino. La transposición entre dominios semánticos diferentes se conoce también como mapeo transdominio.

De acuerdo con lo anterior, la teoría de la metáfora puede aplicarse para comprender la apropiación de aspectos musicales de carácter abstracto a partir de nuestra experiencia física. Así, se ha aplicado en estudios sobre cognición musical en procesos de formación de conceptos teóricos y creación de significados musicales, por autores como Zbikowski (2002) y Martínez (2005, 2009), entre otros. En nuestro caso, permitiría indagar sobre expresiones lingüísticas, y modalidades perceptuales y de la experiencia que confluyen y se transponen para contribuir a la comprensión de aspectos musicales desde el campo de la composición.

En cuanto a las categorías sistematizar y analizar la información, el equipo de investigación ha definido un conjunto que busca responder los qué, los para qué y los cómo involucrados en las prácticas auditivas. De tal forma se establecen las categorías Función, Contenidos y Materiales, vinculadas a las prácticas de audición, las cuales a su vez se desglosan en subcategorías e indicadores.

Función

Asociada con apropiar aspectos musicales	Demostrar aspectos musicales
	Comprender la estructura
	Comprender relaciones sonoras (desarrollar la audición interna)
	Comprender aspectos estilísticos
	Aproximarse globalmente a un repertorio
Asociada con la producción musical	Adquirir modelos de referencia para la ejecución instrumental
	Adquirir modelos de referencia para los ejercicios compositivos, arreglisticos y/o de improvisación
	Monitorear la producción
	Aprender por imitación
	Transcribir
	Comprender aspectos de la performance
	Generar un discurso verbal y/o escrito

▲ Tabla 1. Categoría analítica Función

Contenidos

Campos de conocimiento	Teórico-musicales
	Técnico-musicales
	Interpretativos
	Contextuales
	Otros
Vinculados con el análisis	Con fundamento en determinado autor
	Con fundamento en determinada teoría
	Con fundamento en la experiencia del docente
	Requieren desarrollos previos de audición fundamentados en otros espacios de formación
	Fundamentados desde la misma asignatura
Vinculados con las metodologías	Fundamentados desde otras asignaturas
	Preguntas o cuestionarios
	Herramientas conceptuales
	Herramientas de análisis
	Herramientas de análisis formal
	Herramientas de análisis interpretativo
	Herramientas de análisis de los procesos compositivos, arreglísticos y/o de improvisación
	Solfear con partitura sin mediación de un instrumento externo
	Solfear sin partitura
	Seguir globalmente la partitura
	Tocar y/o cantar
	Movimiento corporal
	Transcribir

▲ Tabla 2. Categoría analítica Contenidos

La categoría **Función** se divide en dos grupos (Tabla 1). El primero incluye las prácticas de audición musical asociadas con el propósito de apropiar aspectos musicales y el segundo, las vinculadas con la producción musical o derivadas de esta.

La categoría **Contenidos** se divide en tres grupos (Tabla 2). El primero incluye diferentes campos del conocimiento musical; el segundo, contenidos relacionados con el análisis; y el tercero, contenidos asociados con metodologías y procedimientos.

La categoría **Materiales** (Tabla 3) agrupa subcategorías definidas de acuerdo con los diferentes insumos que se utilizan en vínculo con las prácticas de audición.

Metodología

Para este estudio se delimitó la observación a tres asignaturas centrales de Composición y Arreglos, cursadas a lo largo de 10 semestres de la carrera por los estudiantes de dicho Énfasis. La asignatura *Iniciación en composición y arreglos* pertenece a la etapa de fundamentación del plan de estudios y es cursada durante los primeros cuatro semestres de la carrera. Las asignaturas *Arreglos* y *Taller de composición* pertenecen a la etapa de profundización y son cursadas de manera paralela desde el 5º hasta el 10º semestre.

Para lograr una caracterización amplia y detallada de las concepciones sobre las prácticas de audición musical en las asignaturas referidas, se llevó a cabo un trabajo de campo que incluyó actividades como:

Materiales	
Apoyos	La partitura u otro tipo de representaciones gráficas Multimodal en vivo Multimodal en video Verbal Grabación de audio
Fuente: (Producción)	Propia Del profesor De los compañeros En conjunto De otros diferentes al profesor y los estudiantes
Dimensiones	Fragmentos de obras Movimientos completos Obra completa Conjunto de obras
Autoría	Profesor Estudiante Otros
Naturaleza	Repertorio Diseños sintéticos
Tradición	Académica occidental Popular urbana Campesina y regional Otras tradiciones
Lugar y procedencia	Curriculares que se dan en el aula de clases Curriculares que se dan fuera del aula de clases Extracurriculares

▲ Tabla 3. Categoría analítica Materiales

(1) diseño y aplicación de encuestas y entrevistas estructuradas; (2) recolección de syllabus; y (3) observación de clases.

La encuesta y la entrevista estructurada se aplicaron a todos los docentes de las asignaturas en estudio (5): Iniciación en composición y arreglos (2), Taller de composición (2) y Arreglos (1). La encuesta indagó por la función, los contenidos y los materiales vinculados con las prácticas de audición en cada asignatura. En cuanto a las prácticas de audición, por un lado, se midió su relevancia mediante una escala numérica de 1 a 5, donde 1 indica *no es relevante* y 5 *muy relevante*. Por otro lado, se midió la frecuencia mediante una

escala numérica de 1 a 4 en la que 1 significa *nunca* y 4 *siempre*. Por su parte, la entrevista estructurada profundiza en las competencias auditivas que los docentes consideran se desarrollan en su asignatura y en los contenidos teóricos, técnicos e interpretativos vinculados con las prácticas de audición.

Los syllabus dan cuenta de aspectos como la justificación, las competencias de formación, los objetivos, los contenidos, la metodología y la bibliografía de cada asignatura. Se incluyeron todos los syllabus de las tres asignaturas de estudio: cuatro niveles de Iniciación en composición y arreglos, seis niveles de Taller de composición y seis niveles de Arreglos.

En cuanto a las observaciones de las clases, se tomaron dos registros audiovisuales de dos niveles diferentes de cada una de las asignaturas de estudio.

El análisis cuantitativo de los datos procedentes de los cuatro recursos mencionados se llevó a cabo en formatos diseñados para estructurar y categorizar la información. En ellos se incluyeron las respuestas de la encuesta y la entrevista estructurada, las descripciones de las observaciones de clases y la información de los Syllabus. Antes de ingresar la información se definieron unidades internas de cada recurso dadas por su misma estructura: partes del syllabus, preguntas de encuestas y entrevistas, y actividades diferenciadas en las clases.

A cada una de las unidades de los cuatro tipos de recursos se le asignaron las categorías de análisis generales —función, contenidos y materiales, y sus subcategorías—, planteadas para caracterizar las prácticas de audición. Esta información se registró en una matriz de datos que permitió cuantificar la relevancia que tiene una subcategoría y/o la frecuencia con que se encuentra. Esto permitió a su vez describir las prácticas de audición en las asignaturas en conjunto, así como encontrar similitudes y diferencias entre ellas.

El procedimiento cuantitativo presentado se complementa con un análisis de orientación cualitativa realizado a partir de los recursos en los que los docentes se expresan verbalmente (la observación de clase y la entrevista estructurada). Estos recursos permitieron ver las diferencias que hay en cada asignatura en cuanto a conceptos sobre los contenidos teórico, técnico e interpretativo y las competencias auditivas. Permitieron también adentrarse en el significado del apoyo verbal con el que se realizan las prácticas de audición. El lenguaje empleado por los docentes para explicar conceptos musicales y expresar aspectos relevantes para la enseñanza en arreglos y composición mostró la riqueza de otro tipo de conocimiento musical indispensable para la construcción de imágenes auditivas en el compositor y el arreglista.

Para este análisis fue necesario extraer de la entrevista estructurada y de las observaciones de clase, las expresiones asociadas con el mapeo transdominio y con aspectos no proposicionales mencionados como fundamentales en la construcción auditiva del estudiante del Énfasis en Composición y Arreglos. Posteriormente se tomaron las expresiones más relevantes y se clasificaron basándose en el marco conceptual de

los procesos transdominio y de la composición y los arreglos como modo de conocimiento musical.

Resultados

Los resultados se presentan teniendo en cuenta dos miradas. Por una parte, se expone la observación cuantitativa dada por la matriz de datos, que permite hacer una descripción de la función, los contenidos y los materiales vinculados con la audición musical en las tres asignaturas de estudio, así como las diferencias y similitudes entre ellas. Por otra parte, se da una mirada cualitativa del lenguaje encontrado en la entrevista estructurada y en la observación de clases, que permite detallar la semántica del lenguaje empleado por los docentes para referirse a las prácticas de audición.

Para contextualizar los resultados dados por la matriz de datos, iniciaremos con la descripción de los contenidos teóricos, técnicos e interpretativos relacionados con las prácticas de audición, y de las competencias auditivas desarrolladas en cada asignatura (según lo expresado por los docentes en las entrevistas estructuradas). Continuaremos con los resultados dados por la matriz de datos, de acuerdo con las categorías Función, Contenidos y Materiales, vinculadas con las prácticas de audición. Luego presentaremos las expresiones metafóricas utilizadas por los docentes durante las clases y en la entrevista estructurada. Finalmente, mostraremos otros contenidos considerados importantes por los docentes, en el proceso de composición y arreglos como modo de conocimiento.

Caracterización de conceptos desde lo expresado por los docentes del Énfasis en Composición y Arreglos en la entrevista estructurada

Contenidos teórico-musicales

En la asignatura *Iniciación en composición y arreglos* lo teórico-musical se basa en un conocimiento amplio de las particularidades de la armonía en diferentes épocas, estilos y géneros. Igualmente se abordan aspectos asociados al dominio de la instrumentación como el timbre, las texturas y el balance instrumental, así como elementos importantes para la construcción del discurso musical como los puntos climáticos y las cadencias. En cuanto a la morfología se menciona como

particularidad el estudio de las formas de las músicas regionales de Colombia.

Los docentes de *Taller de composición* mencionan como contenidos teórico-musicales trabajados en clase el manejo de una variada gama de recursos compositivos que le permitan al estudiante ampliar las posibilidades escriturales a nivel de duraciones (ritmo), alturas (a nivel horizontal y vertical) y timbres. Esto incluye cualquier contenido necesario (no especificado) para abordar las diferentes técnicas de composición. Se mencionan como contenidos básicos la morfología musical, el manejo de las texturas y la ubicación de planos sonoros en los diferentes registros. Por su parte, en la asignatura Arreglos lo teórico-musical se refiere al trabajo tanto en armonía como en orquestación en diferentes épocas y contextos como el sistema tonal, el siglo XX y el ámbito popular moderno.

El sentido es que el estudiante cuente con un bagaje escritural que le permita lograr el resultado sonoro que espera. Esto incluye adquirir conocimientos y destrezas a nivel armónico, melódico, rítmico, orquestal y formal, así como contar con una importante cantidad de información conceptual previa a la creación de la obra.

Contenidos técnico-musicales

Para los docentes de *Iniciación en composición y arreglos* los contenidos técnico musicales importantes incluyen el dominio de la escritura adecuada para cada instrumento en cuanto a registro, digitación, carácter y articulación. Por otra parte, la escritura contrapuntística y armónica, ya mencionada en lo teórico musical, es también considerada como parte de lo técnico, lo que nos muestra una estrecha relación entre estos dos campos en el manejo de la escritura musical. Finalmente se menciona la importancia de conocer las características estructurales e idiomáticas de la música que será objeto de un arreglo, para poder hacer una reinterpretación de la misma.

En las clases de *Taller de composición* lo técnico-musical se refiere al conocimiento y manejo de los diferentes lenguajes compositivos del siglo XX como el dodecafonismo, el puntillismo y la música concreta, entre otros, de manera que se amplíe el espectro estético del estudiante. Igualmente incluye la escritura correcta para cada instrumento, enfocada en ampliar las posibilidades tímbricas y en enriquecer el resultado expresivo. Es interesante ver la relación que los

docentes encuentran entre el cuerpo como parte del instrumento musical y el trabajo de escritura, pues buscan hacer una transferencia de lo corporal a lo escritural. En *Arreglos* se agrega al manejo de la escritura instrumental-vocal la orquestación como un contenido técnico-musical.

Es fundamental conocer las posibilidades reales de los instrumentos y de la voz para así escribir de forma correcta. Vemos también una diferencia en los intereses del compositor y del arreglista. El primero se interesa en manejar los lenguajes compositivos del siglo XX para construir su obra, mientras el segundo debe conocer muy bien la obra que será objeto de un arreglo para no alejarse completamente de ella.

Contenidos interpretativos musicales

En *Iniciación en composición y arreglos* los contenidos interpretativos abordados incluyen el manejo de las dinámicas y el conocimiento de las características estilísticas de las diferentes músicas. Se observa la importancia de abordar estos contenidos con intérpretes en vivo pues el trabajo habitual en computador se queda corto en este aspecto.

El *Taller de composición* se enfoca en la capacidad del compositor de utilizar todo el bagaje de que dispone para expresarse con musicalidad. Tiene también relevancia la relación entre el compositor y el intérprete, pues este último puede hacer que la composición funcione o no, especialmente cuando se trata de música indeterminada. En la asignatura *Arreglos* se incluyen en lo interpretativo aspectos contextuales de la obra que se va a intervenir.

Los docentes van más allá de mencionar las dinámicas y articulaciones como lo interpretativo e incluyen aspectos como el conocimiento del estilo y del contexto de la música que se escribe, así como la comunicación directa que se debe tener con el intérprete que realizará la ejecución en vivo.

Competencias

Los docentes de *Iniciación en composición y arreglos* expresan que las competencias auditivas se enfocan en dos aspectos: en la comunicación y en menor medida en la identificación. Conscientes de que el arreglista o el compositor es el creador de un mensaje, quieren desarrollar las capacidades comunicativas que permitan construir en la obra una idea

musical completa que sea recibida e interpretada por un oyente. Esta comunicación incluye además una interacción permanente con el receptor del mensaje, en la que se busca que el oyente no pierda el interés y permanezca atento durante toda la audición de la obra musical. Como un aspecto menos enfático, se interesan porque el estudiante aprenda a reconocer las características de las diferentes músicas de tal manera que por medio de la audición pueda definir su periodo histórico, género, estilo o incluso el compositor.

En *Taller de composición* consideran importante que el estudiante esté en capacidad de emitir un concepto propio de lo que escucha, mostrando de esta forma que tiene un criterio musical auditivo. Esto le permite, además, evaluar sus propias creaciones para lograr el mejor resultado posible. Consideran igualmente relevante identificar contenidos teórico-musicales como el ritmo armónico y los timbres, así como los contenidos técnico-compositivos que caracterizan un lenguaje escritural. Se espera además que el estudiante pueda construir un discurso verbal claro sobre lo que identifica auditivamente. En *Arreglos* se trabaja para que el estudiante pueda analizar lo que escucha, relacionando lo escrito con el resultado sonoro.

Las competencias auditivas se basan en adquirir herramientas de análisis musical y desarrollar capacidades comunicativas. Lo primero le permite al estudiante tener un criterio sobre lo que escucha y lo que compone, identificar los rasgos de determinados tipos de música y verificar auditivamente las decisiones tomadas durante la escritura. Lo segundo le crea conciencia de la interrelación existente entre el compositor y el auditor.

Caracterización de las prácticas de audición de acuerdo con las categorías Función, Contenidos y Materiales

Teniendo en cuenta los cuatro instrumentos de recolección de información e incluyendo las tres asignaturas de estudio, encontramos que las prácticas de audición tienen como propósito principal apropiar aspectos musicales y contar con modelos de referencia para la escritura musical. Los aspectos musicales que tienen mayor representatividad son comprender la estructura y el estilo, y comprender relaciones sonoras (desarrollar la audición interna). Como se podía suponer, la función asociada a la producción musical que sobresale es adquirir modelos de referencia para los ejercicios compositivos y/o arreglísticos. Por el

contrario no son funciones principales imitar o transcribir. Estas características se mantienen en cada asignatura por separado, con excepción de *Arreglos*, en la que a las anteriores funciones se agrega con el mismo nivel de relevancia apropiar aspectos musicales (técnicos, teóricos e interpretativos) mediante la demostración.

Los contenidos generales que tienen mayor presencia en las tres asignaturas de estudio son en primer lugar los teórico-musicales seguidos por los técnico-musicales. En cuanto a las metodologías asociadas con la audición tienen mayor presencia las que incluyen procesos compositivos, herramientas de análisis y herramientas conceptuales. Es interesante observar que no tienen mayor presencia los contenidos metodológicos como tocar, cantar, solfear con o sin partitura y moverse. Los contenidos asociados con el análisis están fundamentados no solo en la propia asignatura sino en otras, así como en la experiencia del profesor. La asignatura *Iniciación en composición y arreglos* es prerrequisito de las otras dos, lo cual conlleva algunas diferencias. En la primera le dan mayor importancia a las herramientas de análisis musical, mientras que en las dos siguientes se presentan además los contenidos metodológicos que incluyen procesos compositivos y/o arreglísticos. Otra diferencia que encontramos es que en la asignatura *Iniciación en composición y arreglos* los contenidos de análisis están fundamentados principalmente en otros espacios y en desarrollos previos, así como en la experiencia del profesor mientras que en las otras dos son igualmente relevantes, además de los mencionados, los fundamentados en determinadas teorías o autores.

Una observación de los materiales utilizados con mayor frecuencia nos permite describirlos en su dimensión como fragmentos de obras, tomados del repertorio musical y de tradición académica occidental. Con frecuencia el estudiante es el autor de los materiales que a su vez son escuchados con apoyo de la partitura y reproducidos mediante grabación de audio. Notamos que hay poca presencia de materiales con apoyo de video o de música en vivo, de autoría del profesor o que se den en espacios fuera del aula. Por tratarse de asignaturas enfocadas en la escritura musical, es consecuente encontrar similitudes como que la mayor parte de las audiciones son de autoría del estudiante y tienen apoyo de la partitura. Las diferencias las encontramos en otros aspectos. En el *Taller de composición* los materiales son en su mayoría de tradición académica occidental mientras en *Arreglos*, en donde la creación

Expresión del docente	Dominio Origen (Físico - corporal)	Dominio Destino (Musical)
<ul style="list-style-type: none"> - “El peso de la banda al comienzo de la obra está bien”. - “Esta articulación lo que hace es darle más <i>peso</i> a la banda” - “Es mejor aumentar el número de instrumentos para darle <i>peso</i> a la obra” - “La trompeta hace que se vuelva <i>potente</i>”. - “... aun así no pierde <i>potencia</i>” 	Fuerza, masa	Densidad instrumental Discurso musical
<ul style="list-style-type: none"> - “El color ya está definido por las maderas <i>arriba</i>”. - “Le sugiero que en esta sección las maderas vayan <i>bajas</i>”. - “<i>Suba</i> la melodía del bajo” - “... los bajos se <i>chocan</i>”. - “Dele color a los <i>espacios</i> que están vacíos en el bajo, <i>moviéndolo</i> con los demás instrumentos” 	Orientación espacial Movimiento	Timbre Instrumentación
<ul style="list-style-type: none"> - “El oboe lo que hace es disparar el <i>brillo</i>” - “Aquí la única manera para <i>opacar</i> esto...” - “Si quisiéramos dejar el oboe tendríamos que meter los clarinetes para <i>opacar</i> el color” - “Ambos instrumentos hacen <i>opaco</i> el sonido” - “Esto <i>ensucia</i> la sonoridad”. - “... la <i>linealidad</i> de la melodía” 	Visual	Timbre Instrumentación
<ul style="list-style-type: none"> - “Las notas están muy largas y hace que suene <i>fofo</i>”. - “El xilófono seca las notas”. 	Táctil	Instrumentación Discurso musical
<ul style="list-style-type: none"> - “El clarinete genera un timbre <i>dulce</i>” 	Gustativo	Timbre
<ul style="list-style-type: none"> - “... sonoridad con balance” - “Piense en el balance de dos instrumentos” 	Equilibrio	Instrumentación

▲ Tabla 4. Procesos de mapeo transdominio encontrados en la observación de clases y en la entrevista estructurada

se basa en la transformación de una pieza ya existente, los materiales son principalmente de tradición popular urbana. En la asignatura *Iniciación en composición y arreglos* los docentes manejan con la misma frecuencia las diferentes tradiciones, pues se encuentran materiales de tradición académica occidental, popular urbana y campesina y regional. Otra diferencia entre *Taller de composición* y *Arreglos* son las dimensiones de los materiales, pues en la primera son más frecuentes los fragmentos mientras y en la última las obras completas. En cuanto a la naturaleza de los ejemplos musicales, tenemos que además de incluir música del repertorio, en las tres asignaturas se valoran igualmente los diseños sintéticos como material de trabajo.

Lenguaje metafórico empleado por los docentes durante las clases y en la entrevista estructurada

El lenguaje empleado para conceptualizar aspectos musicales muestra la importancia de la metáfora en la construcción de la teoría musical. Hablar por ejemplo de conceptos musicales con expresiones que se refieren a la orientación (*arriba*, *abajo*) muestra la relación entre la comprensión musical y la experiencia física en el espacio. Esto nos lleva a buscar el lenguaje metafórico empleado por los docentes encargados de la formación en arreglos y composición. (Tabla 4).

Modos de conocer la música

En la producción

- Que el estudiante construya una "voz compositiva: elementos expresivos propios"
- Leer antropología de la música "porque el estudiante piensa que componer es separarse de la realidad"
- Desarrollar la "musicalidad: recursos que ofrecen soluciones creativas a problemas musicales"
- Incluir "lo histórico, el contexto social, la catástrofe ambiental, la relación violenta de nosotros con la naturaleza; no es escribir por escribir, es correlacionar una razón de ser".
- Manejar la relación "compositor-instrumentista: intercambio de roles musicales, buscando pautas de referencia de lo físico transferible a lo expresivo y emotivo"
- "Mantener al que escucha siempre a la expectativa, que haga que el público siempre esté receptivo. La enseñanza de estas competencias de escritura, de generar expectativas"
- "Nos toca casi aprender por imitación y por azar, porque a veces hay ideas que van saliendo"

En la percepción

- En la ejecución en vivo: "En música indeterminada hay un componente importante en la interpretación pues el ejecutante hace que la obra funcione o no"
- Conocer la "reacción emotiva, relacionado la experiencia a la personalidad musical del estudiante"
- Escuchar "los matices, el tempo, especialmente si hay acceso a la interpretación en la clase, pues en el computador es muy frío"
- "Ser sensible a los materiales sonoros, elaborando un juicio estético según su experiencia musical, la cual incluye una experiencia auditiva."
- "Lo que nosotros tenemos es nuestra orquesta *Finale* que no funciona muy bien, pero nos da ciertas imágenes"
- "Las correcciones se hacen por la práctica que uno tiene más que por [lo que suena] en el ordenador"

En la reflexión

- "Análisis de elementos musicales para luego determinar la importancia que cada uno de estos ejerce en la música que se experimenta"
 - "Pregunto en dónde hay un desierto azul en esta obra, en dónde aparece un ave agorera, se trabaja más hacia la evocación de imágenes de forma narrativa"
 - "Son pautas muy abstractas, enseño muchas cosas que no están en un libro de composición musical, son cosas que he aprendido de la escucha, de la composición, de la experiencia"
-

▲ Tabla 5. Otros conocimientos transmitidos por los docentes en el proceso de enseñanza en composición y arreglos

Otros conocimientos importantes para el desarrollo de la audición musical, asociados con el proceso creativo en composición y arreglos

En el proceso de composición musical, específicamente en el ámbito académico universitario, podemos definir varios momentos. La imaginación de la obra, la construcción formal y conceptual, la escritura gráfica de la música y finalmente la ejecución en vivo. Plasmar la música en un formato visual permite la comunicación del estudiante con el docente así como del compositor

con el intérprete. Es necesario comprobar de alguna forma lo que se escribe. En las asignaturas de estudio los trabajos de los estudiantes son reproducidos casi siempre por un computador.

Tomando como referente estructural los modos de conocer la música de Davidson y Scripp (1992), presentaremos algunas expresiones de los docentes encontradas en la entrevista estructurada y en la observación de clases, que reflejan otro tipo de conocimiento diferente del ya descrito. A través de su discurso se reflejan aspectos importantes que van más allá de lo técnico y

lo teórico-musical y que evidencian tensiones alrededor del proceso de enseñanza. (Tabla 5)

Discusión

Bohlman (2001) hace referencia a dos concepciones ontológicas de la música que tienen significados opuestos y a la vez complementarios, como son la música como objeto y como proceso. Estas ontologías están reflejadas en el marco conceptual del PCAM (2006), pues en el objeto de estudio encontramos que “[...] se aborda el estudio de la música en sus dimensiones teórico-prácticas pertinentes a la formación de directores musicales, compositores, arreglistas e instrumentistas”. Los resultados de la matriz general muestran que la función principal en la construcción de la audición musical del compositor y el arreglista es la necesidad de que este construya un bagaje de elementos musicales, ya sistematizados por la historia y la teoría musicales. Los contenidos abordados en las audiciones son en su mayoría teórico y técnico-musicales. Los materiales para las audiciones se realizan mediante un proceso multimodal (Shifres, 2006) en el cual se escucha una grabación de audio mientras se lee la partitura. Es la forma como se quieren atrapar conceptos armónicos, tímbricos, formales, o cualquier otro, a manera de fragmentos de la música convertidos en objetos.

La música como proceso nos hace mirar cómo funciona en las asignaturas de estudio. El proceso creativo en arreglos y composición en el ámbito académico incluye varias etapas. Los docentes expresan como requisito fundamental contar con conocimientos teórico-musicales fundamentados en desarrollos previos así como en otras asignaturas. Una vez tiene ciertas bases, el estudiante escribe su obra y presenta avances semanalmente al docente. En la clase el trabajo se visualiza y se reproduce por medio de un computador. La experiencia compositiva y arreglística del estudiante se da en el proceso de imaginar la música, plasmarla visualmente y luego escucharla. Este proceso llevado a cabo en el marco de una clase universitaria implica hablar de la obra, explicarla verbalmente, conceptualizar sobre ella y, por ende, volverla objeto.

Los docentes de estas asignaturas cuentan con una importante experiencia de representaciones en vivo de sus obras y se muestran conscientes de una gran cantidad de aspectos relevantes para la creación de una obra, que están por fuera de lo técnico y lo teórico, y que se aprenden por experiencia a lo largo del proceso

de creación, composición y ejecución. Construir una voz compositiva, pensar en problemáticas sociales o ambientales, evocar imágenes de la naturaleza parece tan abstracto, que tal vez no hay manera de comprobarlo con palabras. Igualmente aclarar que la reproducción en computador no es real pues le faltan elementos no solo instrumentales o tímbricos sino interpretativos. En este proceso no está incluido todo lo que conlleva la relación entre el intérprete y el compositor, ni el resultado final. Hay bastante conocimiento fundamental para la identidad de la obra que no se puede explicar, pero que por esto no deja de ser conocimiento.

Encontramos como otro elemento importante en la enseñanza el uso frecuente de lenguaje metafórico por parte de los docentes para explicar conceptos musicales. Aunque la metáfora ya es usual en el lenguaje teórico-musical, encontramos palabras específicas para comprender aspectos concernientes a la escritura musical. La instrumentación expresada en términos de fuerza y potencia, el timbre expresado en términos visuales como brillante, opaco, lineal o sucio, entre otros, muestran la relación fundamental que hay entre el dominio físico del espacio y la comprensión del dominio musical, específicamente compositivo. Esto resulta interesante, pues los arreglos y la composición en el ámbito académico han sido vistos como un proceso mental con un alto contenido conceptual y vimos en los resultados que los docentes no incluyen contenidos metodológicos como tocar, cantar o moverse. Sin embargo hay un alto componente corporal indispensable en este proceso cognitivo, expresado desde el lenguaje verbal.

Todo lo anterior nos lleva a reflexionar sobre las implicaciones que pueden tener estos resultados en las metodologías empleadas en las asignaturas o en la organización del currículo. Encontramos que es escasa la música en vivo durante las clases, pero ¿es necesario que todas las obras de los estudiantes se presenten en algún momento en vivo? ¿Vale la pena limitar los formatos instrumentales pues no sería fácil montar obras, por ejemplo, para orquesta sinfónica? Por otra parte, es claro que el compositor requiere una audición específica dentro de su campo, lo cual nos llevaría a preguntarnos por la relación que hay entre la asignatura Formación auditiva y el Énfasis en composición y arreglos.

Finalmente, ver la importancia de lo que expone la música desde su experiencia auditiva nos hace pensar en si se debe empezar la clase hablando de lo que se escribió o escuchando el trabajo. Si bien no es el

propósito exponer aquí unas soluciones metodológicas ni unas modificaciones curriculares, es necesario abrir la discusión en pro de la formación musical en el ámbito académico universitario.

Referencias

Bohlman, Philip V. (2001). "Ontologies of music", en N. Cook y M. Everist (Eds.). *Rethinking Music*. Oxford: Oxford University Press.

Castillo, F., G. Salazar, P. Agudelo y M. Bernal (2011). "Caracterización de las prácticas de audición musical en asignaturas de formación instrumental", en A. Guiena, P. Jaquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.). *Musicalidad Humana: Debates actuales en evolución, desarrollo, cognición e implicancias socio-culturales*. Buenos Aires: SACCOT.

Davidson, L. y L. Scripp (1992). "Surveying the coordinates of Cognitive Skills in Music" en R. Colwell (Ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books.

Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.

Martinez, I. (2005). "La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música" en F. Shifres (Ed.), *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Martínez, I. (2009). "Música, transmodalidad, intersubjetividad y modos de conocimiento: Contribución a los aspectos no conceptuales a una perspectiva corporeizada del conocimiento musical" en *Actas de la VIII Reunión de SACCOT*. Buenos Aires: SACCOT.

PCAM (2006). *Solicitud de Registro Calificado*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (Documento institucional).

Salazar, G. (2013). "Prácticas auditivas en agrupaciones musicales del Proyecto Curricular de Artes Musicales (PCAM)", en M. Nogueira (Ed.). *Anais do IX SIMCAM Simpósio de Cognição e Artes Musicais* (CD). Belém do Pará: ABCM y Universidad Federal de Pará.

Salazar G., F. Castillo, P. Agudelo y M. Bernal (2011). "Prácticas de audición en asignaturas teórico musicales

y de contexto", en A. Guiena, P. Jaquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.). *Musicalidad Humana: Debates actuales en evolución, desarrollo, cognición e implicancias socio-culturales*. Buenos Aires: SACCOT

Salazar, G., M. Bernal, F. Castillo, y P. Agudelo (2012). "La audición musical en el espacio académico. Instrumento principal del Proyecto Curricular de Artes Musicales", en Escobar M. y L. Gasparoni (Comp.). *Segundas Jornadas de la Escuela de Música: Producción Musical, Interpretación, Docencia e Investigación*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Shifres, F. (2006). "Comprensión transmodal de la expresión musical", en *Actas de la V Reunión de SACCOT*. Buenos Aires: SACCOT.

Stuble, E. V. (1992). "Philosophical Foundations", en R. Colwell (Ed.). *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. Reston: MENC – ShirmerBooks.

Vargas, G. y L. Chernigoy (2007). "Música como texto y música como ejecución en los programas de educación audioperceptiva de la UNR", en M.P. Jaquier y A. Pereira (Eds.), *Objetividad-subjetividad y Música. Actas de la VII Reunión de SACCOT*. Argentina: SACCOT

Vargas, G., I. López, y F. Shifres (2007). "Ontología de la música en la educación auditiva", en M. Espejo (Ed.) *Actas de la II Jornada de Educación Auditiva*. Tunja: Facultad de Ciencias de la Educación, UPTC.

Zbikowski, L. (2002). *Conceptualizing Music*. Oxford: Oxford University Press.

PERSONALIDAD Y ESCUELA, CEPA DE UNA EXPRESIÓN ARTÍSTICA¹

Artículo de reflexión

SECCIÓN CENTRAL

Isabel Cristina Flores Hernández

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México / crisfloresh@hotmail.com

Doctora en Dirección Escénica de la Academia Rusa de Arte Teatral (GITIS), alumna de María Knébel. Tesis doctoral, *La Pedagogía Teatral de M.O. Knébel y la Escuela Mexicana Contemporánea de Teatro*. Directora, pedagoga e investigadora de teatro, formadora de cuadros artísticos por más de 25 años. Creadora y emprendedora de proyectos artísticos que han contribuido al desarrollo del teatro en Puebla, México, y países de Suramérica. Dedicada a la dirección escénica desde 1981, estrenó en el Teatro del Joven Espectador (Volgogrado, Rusia), *Pluft, el pequeño fantasma* de M. C. Machado. En México, *Antígona* de J. Anouilh, *Las preciosas ridículas* de Molière, *Un hogar sólido* de E. Garro, *Sazón de Mujer* de V. H. Rascón Banda, *Petición de mano* de A. Chéjov, *Tristán e Isolda* de M.A. de la Parra, *El viaje de los cantores* y *Noche estrellada sobre el campo de pepinos* de H. Salcedo, entre otras. Fundadora de la Licenciatura en Arte Dramático en la Escuela de Artes BUAP; vicepresidenta para Latinoamérica de la AITU/IUTA; miembro fundador de la Red Latinoamericana de Creación e Investigación de Teatro Universitario (RED-CITU) y miembro del Sistema Nacional de Creadores de Arte. Trayectoria nacional e internacional en países como Rusia, Nicaragua, El Salvador, España, México, Bélgica, Francia, Grecia, Filipinas, Bielorrusia, Argentina, Colombia, Perú, Chile y Marruecos. Dos libros y múltiples artículos publicados.

1 Artículo realizado como parte del trabajo del Grupo de investigación de arte dramático, conformado por la maestra Dora María Aldama Romano y la maestra Porfiria Gutiérrez.

FLORES HERNÁNDEZ I, Personalidad y escuela, cepa de una expresión artística. Calle 14, 8 (11) 38-51

RESUMEN

Dando una mirada al fenómeno teatral universitario a través de su trascendencia social en el ámbito actual y sus recovecos históricos en los setentas y noventas, se busca descifrar la tarea del alumno, el pedagogo, la universidad y las relaciones que surgen entre ellos en el proceso de generar un método con el rasgo distintivo de forjar *personalidad y escuela basándose en el trabajo organizado de equipo*. Nuestras reflexiones se apoyan en las vivencias y enseñanzas derivadas de la práctica misma de escuela de teatro, como una respuesta orgánica a las necesidades de profesionalización de los movimientos teatrales en la región. Cepa de expresiones artísticas, nacimiento de teatros, experiencia en la construcción de una línea de trabajo teórico-práctica de exploración e investigación en la acción. Universos interconectados por el proceso de instrucción en el aula buscando fortalecer el proceso creador y el fundamento teórico de la práctica teatral en nuestras latitudes.

PALABRAS CLAVES

Universidad, universos, saberes, hacer, cepa, personalidad, escuela, pedagogía, pedagogo, alumno, equipo, conexión, fundamento teórico

PERSONALITY AND SCHOOL, A STOCK OF ARTISTIC EXPRESSION

ABSTRACT

Taking a look at the university theater phenomenon through its social significance in current times and its historical nooks and crannies in the seventies and nineties, this essay seeks to decipher the task of the student, the teacher and the university, and the relationships that arise between them in the process of generating a method that forges *personality and school based on organized teamwork*. Our considerations are based on the experiences and lessons learned from the practice of drama school itself as an organic response to the needs of professional theatrical movements in the region. Stock of artistic expressions, birthplace of theaters, experience in the construction of a theoretical/practical line of work which explores and does research in action. Universes that are interconnected by the instructional process in the classroom and seek to strengthen the creative process and the theoretical foundation of theatrical practice in our latitudes.

KEYWORDS

University, universes, ideas, making, stock, personality, school, education, teacher, student, computer, connection, theoretical basis

PERSONNALITÉ ET ÉCOLE, SOUCHE D'UNE EXPRESSION ARTISTIQUE

RÉSUMÉ

En jetant un regard au phénomène théâtral universitaire à travers sa signification sociale dans le contexte actuel et ses détours historiques dans les années 70 et 90, on cherche à déchiffrer la tâche de l'élève, du pédagogue, de l'université et les relations qui surgissent entre eux dans le processus de générer une méthode avec le trait distinctif de forger *une personnalité et une école se basant sur le travail organisé d'équipe*. Nos réflexions se fondent sur les expériences et les enseignements dérivés de la pratique même d'école de théâtre, comme une réponse organique aux nécessités de professionnalisation des mouvements théâtraux dans la région. Souche d'expressions artistiques, naissance de théâtres, expérience dans la construction d'une ligne de travail théorique-pratique d'exploration et de recherche dans l'action. Univers interconnectés par le processus d'enseignement en salle de classe visant à renforcer le processus créateur et le fondement théorique de la pratique théâtrale sous nos latitudes.

MOTS CLÉS

Université, univers, savoirs, faire, souche, personnalité, école, pédagogie, pédagogue, élève, équipe, connexion, fondement théorique

PERSONALIDADE E ESCOLA, CEPA DE UMA EXPRESSÃO ARTÍSTICA

RESUMO

Dando uma olhada ao fenômeno teatral universitário através de sua transcendência social no âmbito atual e seus recantos históricos nos setentas e noventas se pretende decifrar a tarefa do aluno, o pedagogo, a universidade e as relações que surgem entre eles no processo de gerar um método com o rasgo distintivo de forjar *personalidade e escola com base no trabalho organizado de equipe*. Nossas reflexões se apoiam nas vivências e ensinamentos derivados da prática mesma da escola de teatro, como uma resposta orgânica às necessidades de profissionalização dos movimentos teatrais na região. Cepa de expressões artísticas, nascimento de teatros, experiência na construção de uma linha de trabalho teórico – prático de exploração e pesquisa na ação. Universos interconectados pelo processo de instrução na aula buscando fortalecer o processo criador e o fundamento teórico da prática teatral em nossas latitudes.

PALAVRAS-CHAVE

Universidade, universos, saberes, fazer, cepa, personalidade, escola, pedagogia, pedagogo, aluno, equipamento, conexão, fundamento teórico

RRUNA I IACHAIKUDIRRU, SUMAIACHISKAKUNATA KAUACHINGAPA KALLARRII

UCHULLAIACHI

Chaiaku ñugpamanda sugtachunga kanchischunga uatakumanda ukumandata kauangapa imasa kauarri kauadirri uasi iachaikudirru uasipi , maskarrimi intindingapa iachaikudurrkunapa uachuta, iachachidurr, atun uasi iachaikudirru imam kikinpurramandakunaua parrlanakuspa llugsi kikinkunapa ñambikuna kauachi chaiangapa kikinkuna rurrangapa allf rrunakuna i iachaikudirru tukuikuna tandarrispa maki kuanakuspa. Nukanchipa iuiaikunaua makikuarrimi kaugsaikunaua i iachaikunaua llugsiska iachaikudirrumana iachaikuna, ainiikunasina ima mana iukaskakunata atun uasi iachaikudirrupi iachaikuskakuna kikinkunapa alpapi kauadirru rrraduskuna. Rrurraikuna iuiaikunaua kallarriska, kauairrukuna tiagsamurrkakuna, cada puncha rrrarrispa sug ttrabaju kilkaspa-cada puncha rrrraspa kapuchispa imakuna rrrrangapa. Alpakuna tupachirrinakuspa ialispa iachaikuspa iachachispa uku iachaikudirrupi sinchiiachii maskaspa rrrrai ialispa kimichirrispa sugrigcha kauadirru rrgsiikuna nukanchipa alpakunapi.

RRIMANAKUI

Atun uasi iachaikudirru, alpakuna, iachaikuna, rrrrai, kallarii, rruna asipaiai, iachaikudirru, iachachi, iachachidurr, ichaikug, sugllapi, tandarri, kimichirri rrgsiikuna

Recibido el 20 de septiembre de 2012

Aceptado el 15 de abril del 2013

En el augurio de este nuevo siglo, cuando el desarrollo científico y el avance tecnológico conectan a los habitantes de la tierra en un instante, entre tabletas electrónicas y celulares, surgen interrogantes por una comunicación cercana en el diario vivir; aquí y ahora; entre los seres humanos. Sucede que en este intervalo de tiempo, una historia en el teatro, una ilusión, una palabra, una mirada, una idea, un sentimiento, pueden ofrendar un singular espacio de encuentro de almas, mentes y horizontes.

“Como se ha señalado, desde hace mucho tiempo, la necesidad del arte está relacionada con la necesidad de saber, y el arte en sí mismo es una de las formas del conocimiento de la vida, lucha de la humanidad por el conocimiento de la verdad.” (Lotman, 1998: 15). La potencialidad inescrutable de este postulado y sus múltiples variantes en la búsqueda de esa verdad temporal o relativa, remite en nuestro tiempo a la institución Universidad la tarea del saber y con ella la formación artística. Conocimiento, experiencia, investigación, búsquedas al ritmo de un reloj siempre de prisa en nuestros acelerados tiempos, en este mundo apremiante de computadora. Un instante en el teatro muestra signos vitales, pero en la realidad cotidiana, extrañamente, el teatro tiene que reinventarse día a día para sobrevivir, solo que a la velocidad de los mortales.

La responsabilidad de este *ser o no ser*, en nuestros entrañables terruños, nos conduce al estudio del arte teatral desde los centros universitarios, comunidades académicas que impulsan el desarrollo en movimiento de las expresiones artísticas. En los países de Europa este fenómeno escribió una tradición por y para maestros, en cuyos talleres, teatros, conservatorios, academias, selectos espacios de arte, las expresiones artísticas florecieron y cimentaron centros especializados de estudio e investigación. Hoy estos centros de saber, dentro o fuera de las universidades, retoman la tarea de la formación artística integrando programas de licenciatura, maestría o doctorado.

Los procesos de formación teatral académica, como parte de la educación superior, son relativamente nuevos en Latinoamérica. En México los años 90 marcan una etapa clave en la creación de los programas de licenciatura en artes, teatro, música, danza, cine, artes plásticas o artes visuales. A más de 20 años de su institucionalización y después de muchas transformaciones, replanteamientos, revisiones de planes de estudio y programas, es preciso encarar su reorganización, valoración y ajuste, con el fin de reflexionar sobre su futuro,

consolidar los programas y responder a los postulados del teatro de nuestro tiempo. Casi al unísono se discute en las universidades del área la inclusión de programas de posgrado; la tarea teatral apunta a la determinación de centros especializados de estudio e investigación.

En este contexto el tema tratado por la revista, “artes, ciudadanías y universidad”, enrola, en nuestra consideración, una reflexión total de este devenir histórico del hecho teatral. Desde sus orígenes, causas, efectos, influencias, motivaciones, propósitos, fundamentos, contradicciones, bondades, perspectivas encaminadas al cumplimiento de la sagrada misión encomendada, llevar nuestra ofrenda teatral al domicilio de su destinatario final, la sociedad. El teatro desde las aulas, sus universos interconectados con los elementos fundamentales, como son autor, director, actor, público, *interaccionando* con los procesos de formación de escuela, desemboca en las relaciones que entre estos se generan para nutrir la naturaleza creadora, reavivar su tradición y prodigar el sentido social del teatro.

Desde la óptica de la universidad moderna, terreno fértil que propicia el plantío de cepas para el florecimiento de expresiones artísticas, se podría visualizar un rostro distintivo de *personalidad y escuela*. Traducido en un sello de calidad del programa, integración del cuerpo docente, rostro distintivo de estudiantes y egresados, identificados con el cumplimiento de los elevados fines del teatro, el gozo estético, los saberes, la reflexión, la conmoción, la comunicación. Siguiendo la estela a esa verdad o verdades concomitantes a los cuestionamientos del hombre en el devenir de los complicados tiempos en que vivimos. Cabe destacar en este indagar el cambio inmediato que posibilita la escuela, de una motivación artística a objetivos concretos de una decisión en el teatro, Pokrovski en observancia del fenómeno escuela agrega, “*El GITIS es el lugar donde nacen los teatros*”. (2003: 89). En el entendido de que una cepa teatral bien plantada generará raíces profundas y generosos frutos para alimentar el teatro de cada día.

Al escudriñar en el nacimiento de los teatros en nuestro entorno, encontramos el crecimiento de una tradición teatral disímil, no precisamente de grandes teatros esperando actores, sino de organizaciones independientes, de pequeños núcleos creativos, pequeños espacios, algunas compañías oficiales,

2 GITIS, Instituto Estatal de Arte Teatral de Moscú, Rusia, institución pionera en el mundo, de gran trayectoria en la formación teatral.

grandes teatros sin repertorio propio, etc. Trayectoria de sincretismos y multiplicidad de conceptos, en gran medida, a partir de iniciativas personales que acopian un extenso material de estudio más cercano al tema de las políticas culturales, en lo cual no vamos a detenernos en esta ocasión.

Siguiendo la huella a los procesos de creación de los programas de licenciatura en México, podemos encontrar que incidieron en su aprobación las necesidades de profesionalización de la comunidad teatral. Estas llevaron las iniciativas a las universidades, desde donde se deberían devolver las bondades a la sociedad. No obstante al egresar, el avance de los grupos creativos por su consolidación en grupos de repertorio es, digamos, complejo. Las fuentes de empleo son escasas, los actores o directores no encuentran un espacio profesional inmediato para desarrollarse, situación que frena y limita la diversidad y calidad de la oferta teatral y la capacidad de propuesta de grupo o la renovación generacional. Son casi nulas las iniciativas gubernamentales o privadas que se anticipen para recibir la fuerza de trabajo joven, escasean las instituciones captadoras del talento, no hay teatros esperando recibir la impetuosa fuerza creadora joven!

Es importante anotar que, de acuerdo a los datos encontrados sobre la forma de organización política en la civilización maya, marcaba la tradición lo siguiente: "Es así, que al teatro maya precolombino lo genera una sociedad formada por una organización comunitaria campesina con clases definidas, cuyo poder repartido entre sacerdotes y jefes domina de manera centralizada y aristocrática lo económico, político, social, religioso y artístico" (Muñoz, 2000: 30-31).

Hoy, el gran invento de la mercadotecnia es la apertura de novedosos centros comerciales, todas las ciudades modernas están atiborradas de ellos, se atrae a nuestro *espectador potencial* y ahí se hace el trueque, *teatro por baratijas*. La atracción de los artísticos escaparates colmados de teatralidad es envidiable, el arte representa la escena de un banal "business" de vitrina y los actores no tienen trabajo, bueno, pueden amenizar las "Noches de Compras". Ante el actual clima de extrañamiento, soledad, violencia ruptura familiar, drogas, crisis, guerras, estrés... cabría considerar que de manera obligatoria se incluyera entre las prioridades del Estado, en la educación, la apreciación o práctica artísticas. Distinta sería la sinfonía social en México si, en lugar de centros comerciales, nacieran teatros por doquier.

Colmar las carteleras de teatro: ¡Centros teatrales regalando ilusiones para el buen vivir!

A este respecto, a mediados de siglo pasado en México, durante el gobierno de Adolfo López Mateos de 1958 a 1964, se crea la Red de Teatros del IMSS³. A la par de cada hospital se construye un teatro, sumando entonces 104 salas para *curar almas*. Proyecto que hoy se encuentra en crisis: se ha llegado a proponer convertir esos espacios en estacionamientos. La comunidad teatral mantiene algunos de estos espacios activos como parte de programas de rescate que ha promovido CONACULTA⁴.

En el marco de este singular panorama, ocurre que en esta procesión ritual continuamos cargando al teatro sobre nuestros hombros y por supuesto cansa, cunde la desilusión, las fuentes de empleo son escasas, degeneran en "chamba", la lucha por la supervivencia en la vida teatral circundante es dura.

Entre la nostalgia de estas costumbres enterradas, las poco efectivas políticas culturales y la necesidad de vivir de los teatristas, esta creciente área teatral-educativa se desarrolla en México a pesar de las vicisitudes. El teatro universitario, docentes, estudiantes, egresados, públicos, representan una diferencia significativa. Por ejemplo en la ciudad de Puebla en los 80, presentaban sus obras cuatro grupos de teatro estudiantil, un taller de teatro universitario, se renovaba la compañía del Estado y sumando esfuerzos trabajábamos una veintena de teatristas. Hoy los números han cambiado a nuestro favor, sí contamos solo a los egresados de teatro de la BUAP, rebasan los 200, entre actores y directores. Pero sobre todo hay que resaltar que la línea de dirección teatral se ha fortalecido formando profesionales en el área. Fuerza creadora invaluable que hace que el milagro teatral se genere, con presupuesto, con salarios o sin ellos. Sabedores de que es una profesión que exige entrega hasta las entrañas y que para hacer teatro hay que ser prestidigitador, investirse de chamán y hacer brotar maravillas de la nada, la profesión poco a poco se dignifica, se manifiestan grandes avances en el panorama regional, los apoyos van llegando.

La escuela conforma hoy una valiosa opción educativa frente a la oferta y demanda de formación profesional, generación de conocimiento, fortalecimiento de la

3 El IMSS es el Instituto Mexicano del Seguro Social. Ver "Teatros del IMSS, muerte lenta" en *Contra línea*. Disponible en: contralinea.com.mx/c12/html/contrass/c12_teatros.html

4 Consejo Nacional para la Cultura y las Artes en México.

docencia, desarrollo de la pedagogía teatral, formación de cuadros artísticos, reafirmando la contribución de la "Universitas" al oficio de los saberes teatrales. De esta manera, aprovechando el impulso de una cultura teatral nueva que posibilita incluso el diálogo y la comunicación extraterritorial con los fenómenos de creación entre las universidades del continente, podemos confluir y abonar en las condiciones de estudio e investigación del hecho teatral en sus diferentes áreas. Descubrirnos en similitudes y diferencias que por descuido, deterioro o exceso de "oralidad" se han perdido en la memoria de los tiempos.

Con el fin de contribuir de manera positiva a la reflexión, captura y cuidado de la memoria de las manifestaciones trascendentes, discusiones, controversias, crítica, novedades, problemáticas, que alimentan el espíritu teatral, la "Universitas", por la naturaleza de sus funciones sustantivas en la formación, extensión e investigación, puede brindar este espacio de interacción, de conexión tan necesario para dar testimonio de los hechos: *el fundamento teórico del fenómeno teatral en nuestras condiciones específicas*.

Dar testimonio de los orígenes, peculiaridades, problemáticas, resultados, sobre los que ha surgido y trabajado cada escuela, fortalecer las expresiones de cultura teatral en la consecución de un teatro con altos parámetros de calidad. Rostro propio, consecuente con los principios de la naturaleza creadora, la riqueza de la expresión del actor/actriz, director/a, la diversidad de los fenómenos teatrales en nuestras condiciones y tiempo, equivaldría al equilibrio de universos interconectados, elevando la conciencia del punto de conexión, *hacer buen teatro...*

Memoria de la oralidad

El efímero teatro se desvanece hacia el final de la representación y acompañará a cada uno de los presentes, por supuesto, en el regreso a casa para el regocijo del alma, pero ¿quién registra su trayectoria con religiosidad, dónde se pueden consultar los testimonios de los procesos de formación, el registro de los fenómenos de recepción? ¿Dónde está esa memoria teatral que cautiva las variaciones de los procesos de formación en nuestras condiciones y las especificidades de la escuela latinoamericana de teatro? La historia contemporánea del teatro tiene una gran tarea: dar testimonio del colorido de nuestro arte teatral, de toda esta gama de expresiones propias y ajenas en trayectoria desde

el aula, en su etapa formativa hasta su punto final, los fenómenos de comunión en el espacio-tiempo escénico. Convertir esta experiencia en material de consulta y sustento de los procesos de escuela.

Somos partícipes del gran auge de centros de estudio del arte teatral en Latinoamérica. Las universidades se han erigido en la vanguardia de la formación artística regional, el monopolio centralizado del arte en las capitales ha pasado de moda. Las escuelas de arte teatral se multiplican en los últimos 25 años en función del creciente interés por el estudio del teatro y por la formación artística. En esta nueva etapa, teatro y educación avanzan, generando una creciente demanda de docentes a nivel de la enseñanza superior. El teatro, ergo, tiene que auxiliarse de un ejército de docentes capacitados y dispuestos a entregarse a la labor pedagógica.

La pedagogía teatral, es un asunto excepcionalmente absorbente, cualquiera que en algún momento ha metido la mano en la pedagogía del arte, sabe esto. Captar la individualidad, volver a la vida la esencia y colaborar en su desarrollo; erradicar prejuicios, refinar el gusto, luchar contra los malos hábitos, contra el lucimiento y los pequeños egos; pedir, insistir, exigir; mimar y castigar; estar en contacto con hechos y acontecimientos humanos, impregnarlo de tus mejores ideas; con sumo gusto y cuidado seguir hasta sus más pequeños avances (Nemiróvich-Dánchenko, 1989: 66).

Una buena cepa hay que cultivarla con sumo cuidado, brindarle condiciones óptimas para su desarrollo, sembrarla en un terreno fértil. Así, en la escuela lo determinante será el cuidado de los procesos en la búsqueda de respuestas que ofrezcan una continuidad responsable de los saberes que alimentan el aula y la práctica escénica. Precisamente de la custodia de estos procesos emergen importantes relaciones, entre ellas aparece en primer plano la relación *pedagogo-alumno* (actor), hilo conductor de los procesos, motivo para detener nuestra atención en las figuras del *pedagogo*, *el alumno* y su herramienta estratégica, *la pedagogía teatral*.

La nobleza del arte teatral no se asienta a la primera. Con serenidad comprendemos que a los postulados rectores del teatro no se responde solamente con salir a la escena. La ceremonia de comunicación y recepción de los saberes, correr o detenernos en la celebración de la fiesta escénica que llama a un ritual moderno de comunión presencial, es recuperable en



▲ Hogarmundo. Obra: "Un hogar sólido" de E. Garro. Dirección: Isabel Cristina Flores, 2011. Foto: Erwin Martí

el sublime-extraño momento en el teatro, pero es recomendable esperar, armarse de herramientas para finalmente ir al ritual de la multiplicación de los panes del teatro. Recordar a menudo que sobre el terreno del conocimiento y dominio del lenguaje escénico hay principios universales, no formulas mágicas, sino un renovar constante de experiencias y vivencias de personas frente a personas participantes en el ritual. Dar y recibir, acontecido en un acto de fe, para acercarnos al altamente codiciado ideal de hacer y proponer un *teatro vivo*, remontando el sentir y pensar del tuyo, mío, vuestro, nuestro tiempo.

Mucho se discute en nuestros ámbitos académicos, sobre la misión y visión de escuela, sobre planes de estudio, programas, y por supuesto que es importante, pero nos entrapamos en fraseología que difícilmente puede medirse o palparse, descuidando el meollo de la cuestión, el ser o no ser en el teatro, *el pedagogo* y *el alumno*. Instruir, crecer, compartir procesos de transmisión y desarrollo del conocimiento, cumplir objetivos, desarrollar etapas, involucrar a la planta docente en la tarea común: formar al actor-creador, al director-creador, aquel que puede proyectar su pensamiento en

imágenes en la escena directo a la sensibilidad del espectador de manera única e irrepetible.

Necesitamos, quizá, de un pedagogo-poeta para llevar adelante la ardua tarea de *iluminar* en el teatro. Nos pueden asistir la fuerza de la tradición y las sabias palabras de María Knébel⁵ en el eterno cuestionamiento de la búsqueda de la verdad sobre los saberes y haceres teatrales, y quizá con ellos podamos establecer sanas pautas para entrar en esta complicada relación.

Pienso que en el fundamento del sentimiento pedagógico descansa una gran sed e interés por el hombre. No es por casualidad que uso "sentimiento pedagógico". Pienso que precisamente ese sentimiento te lleva a los jóvenes y te obliga a encontrar caminos para llegar a ellos, para poder transmitir lo que te parece un fundamento sólido y hermoso... la comunicación pedagogo-alumno es, una extraordinaria, compleja y emocionante

⁵ María Knébel, eminente directora, actriz y maestra rusa, autora de libros sobre pedagogía y dirección teatral, se desempeñó con sabiduría y especial talento como pedagoga en el GITIS de Moscú de 1948 a 1985.



▲ Fotografía del usuario Flickr georgios makkas

relación. Encierra el secreto de “Piatnichku” (jugar a quedarse), por el rostro de una persona totalmente extraña, por sus escasas palabras y actitudes, tratas de adivinar, discernir en este sujeto-creador. Intentas entender su personalidad y hacer todo para ayudar a que esa individualidad salga del cascarón” (Knébel, 1976: 13-14).

La característica primordial de los procesos teatrales está determinada por la extrema cercanía maestro-alumno, por su encuentro en el vértice de lo personal, lo individual, lo colectivo, lo ético, lo artístico. Sostener el equilibrio en esa delicada línea, para aquel que se asume como pedagogo, puede establecer una conjunción poética de herramientas, didáctica y metodología, pero también mucho amor por *ser* y *hacer en el teatro*. Mostrar habilidades de orfebre, tallado de escultor, visualizar, dibujar, moldear, explorar, sugerir, proponer un diseño meticuloso de una obra maestra. Necesitas la certeza de conducir con líneas precisas un modelo inédito, impulsar y descubrir las cualidades del talento creador de la persona que ha sido recibida o considerada apta para tallar este perfil. Además, cada proceso

generacional, cada individualidad se manifiesta con sus propias particularidades, riquezas, dificultades. Los recursos metodológicos pueden ser bastos y variados, pero no inflexibles; la adaptación y el ajuste, como herramienta pedagógica, es constante sin rebasar lo concreto, medible y puntual en los procesos. La gran interrogante es que la suma de todo el contenido programático y el trabajo participante de pedagogos y alumnos tiene que resultar en proceso = actor/actriz, director/a, ino menos!

La sabia conjugación en el marco de los principios que sustentan la naturaleza creadora de los conocimientos, recursos didácticos, metodología, más la capacidad, habilidad y aptitud que cada pedagogo interponga en la práctica de equipo, haría posible en mayor o menor medida el impacto envolvente de los procesos. Empapar los sentidos, impulsar la individualidad del artista, desarrollar su personalidad, desatar una reacción en cadena en donde el enlace entre teatro, escuela y sociedad converjan en el ideal de una *poética relación* pedagogo-actor en el contexto de un *proceso total*, podría ser un gran ideal a alcanzar.

El problema del significado y significantes del saber en el teatro describe intrincadas y sinuosas sendas: iniciarlos en la específica del arte teatral, concatenar la base programática, construir la ruta crítica, armarte de recursos didácticos, estructurar la metodología adecuada, dar seguimiento a cada clase, a cada alumno, integrar el colectivo, trazar líneas horizontales, verticales, transversales, el entretejido del conocimiento teórico-práctico, conectar el material humano en un proceso total es... *pedagogía teatral*.

Impulsar la individualidad creadora del artista por planos seguros del conocimiento donde no cabe la improvisación, la irresponsabilidad, la ignorancia, sino la ética, la disciplina, el respeto, la sabiduría en la reafirmación de la memoria de estos procesos. Esta generosa tarea de rescate del estudio y la memoria de esa oralidad, en el augur de tiempos mejores, es hoy inaplazable.

Cepa del saber y del hacer

¡Vamos a instruirnos aprendiendo!, era la primera llamada que te hacía en confianza, sonriendo, con gran sentido del humor, María Knébel. En sus habilidosas manos cada encuentro se convertía en poesía pedagógica, cada palabra, cada instante, cada idea, cada experiencia vivida en el aula, reafirmaban este principio de renovación y renacer en el teatro.

El pedagogo responsable del curso que no sea capaz de crear la unidad del equipo pedagógico⁶, nunca podrá lograr un elevado rendimiento del grupo... **“personalidad y escuela”** son dos partes integrantes del problema de la formación teatral que me parecen determinantes e inseparables”... por esto cuanto más te dediques a la pedagogía, sea este trabajo, con actores o directores, —este siempre será un proceso de dos rostros— por un lado, vaticinar la personalidad, acertar con las particularidades ocultas que caracterizan la individualidad del hombre, y por el otro lado, descubrir frente a esta individualidad las leyes de la creación artística (Knébel, 2003: 186-205).

Me parece que para el caso nuestro, es importante la observación de este principio en la construcción del

concepto de totalidad. Dado que en la conexión de los procesos el trabajo de equipo organizado alrededor de los objetivos de semestre, carrera o escuela juega un papel determinante en la consecución de las metas académicas de mejora de los programas educativos y eficiencia terminal.

Los procesos de formación de escuela, en México, datan de mediados del siglo XX. La ENAT-INBA⁷ nace en 1946 (cumplirá 67 años); la UNAM⁸ en 1959 y la Facultad de Teatro de la Universidad Veracruzana en 1976. Se van sumando otros centros CUT, NET y en la década de los noventas, como ya comentamos, se crean la mayoría de las carreras de teatro a nivel de licenciatura en las universidades del interior de la república, para el asombro de propios y ajenos; a pesar de los nefastos vaticinios sobre su pronta disolución, crecieron y se fortalecieron (todavía con muchas aristas y asperezas a limar). No obstante, representan hoy importantes focos regionales de cultura teatral y un gran avance para la descentralización de los programas de educación artística. El programa de Licenciatura en Arte Dramático⁹ en la BUAP se crea en 1997, después de 7 años de iniciativas y propuestas, y se inserta como parte del fenómeno de surgimiento de escuelas teatrales en México, que sumaron 12 en esa década. El plan de estudios de nuestro programa incluye dos terminales: actuación y dirección. Tres años comunes de formación en el arte interpretativo para actores y directores, y seguidamente dos años dedicados a la opción de la terminal seleccionada, con materias destinadas a fortalecer cada perfil.

La historicidad de estos procesos marca un activo movimiento a nivel mundial. Tenemos que para 1919, en la entonces Unión Soviética, ya se ponían los cimientos de la carrera de actor (las primeras escuelas con seguimiento programático datan de finales del siglo XIX). Para 1933 arrancaba la carrera de Dirección en el GITIS de Moscú y en 1936 se le daba el rango de educación superior.

Es importante anotar que en España a finales de los 80 y principios de los 90 todavía se discutía la institucionalización de las licenciaturas en teatro, pero en el contexto europeo, donde el arte figura como prioridad, supieron aprovechar con celeridad los tiempos

⁶ En Rusia la organización académica de los cursos está dividida por equipos pedagógicos, coordinados por un pedagogo responsable, que lleva adelante esta tarea integradora durante los 5 años de la carrera.

⁷ Escuela Nacional de Arte Teatral del Instituto Nacional de Bellas Artes, México.

⁸ Universidad Nacional Autónoma de México, Licenciatura en Literatura Dramática y Teatro.

⁹ CAD, Escuela de Artes, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

y en ese momento varios centros de estudio ofertan programas de maestría y doctorado en áreas especializadas. La dirección escénica no ha figurado como carrera instituida en planes y programas de licenciatura. Esperamos que con la apertura, este año, de la Maestría en Dirección Escénica en la ENAT, sea factible impulsar desde el comienzo en programas de licenciatura, la dirección escénica, con el objetivo de fortalecer esta línea de trabajo que se ha desarrollado con demora en nuestras universidades. Sucede que hay remanentes de “todología” referentes a la dirección escénica, o prevalecen algunos criterios de que para hacer teatro en nuestras latitudes hay que dominar un sin número de significantes: ser actor, director, pedagogo, crítico, dramaturgo, escenógrafo, decir misa, coleccionar la limosna y cargar la procesión; y sí, muchas veces nos toca. Sin embargo, la dirección escénica es un área que hay que cultivar, un elemento fundamental que interviene en el hecho teatral de la modernidad y la posmodernidad; su función de conectar la totalidad de los hechos teatrales requiere de saberes y herramientas específicas.

Evocando los convulsionados setentas, y cambiando el escenario a la realidad salvadoreña, cuando parecía imposible, por ejemplo, siquiera pensar que podías ser actor o director de escuela (se había iniciado el Bachillerato en Artes, Teatro, Música y Artes Plásticas); así, más allá de esta educación artística inicial, no se podía visualizar un paso siguiente, más significativo, para los que queríamos continuar explorando los caminos al teatro. En la efervescencia de las luchas sociales de la época, llegaban ecos, no de escuelas, sino de activas manifestaciones de los movimientos teatrales de los países de la región. Así se acercaron hasta nosotros las expresiones de teatro popular reunidas en el CLETA¹⁰, como también el Teatro Experimental de Cali (TEC)¹¹ y La Candelaria¹², de Colombia; el Movimiento Chicano en Estados Unidos, Bertold Brecht y su teatro didáctico y otros más. Se multiplicaban los festivales y encuentros, el llamado era a la lucha social, el teatro iba a transformar el mundo! (idea que motivó a muchos teatristas de entonces a seguir adelante y buscar nuevos derroteros). Han transcurrido muchos años de esa aventura teatral; la decisión de hacer teatro voló hacia otras latitudes, creció, se fortaleció y se serenó.

¹⁰ CLETA, Centro Libre de Experimentación Teatral y Artística, fundado en 1973 en México.

¹¹ Teatro de creación colectiva fundado en Cali por Enrique Buenaventura.

¹² Fundado por Santiago García en Bogotá.

Proponiendo otro salto espacial, en los mismos setentas, a Moscú, donde la sólida tradición teatral, la maquinaria y organización del teatro te imponían de inmediato la disciplina, el cumplimiento, la lectura, la investigación. Para poder navegar en la escuela teatral circundante tenías que prepararte y atravesar toda una gama de afluentes con sumo gozo de los sentidos, ampliar tu radio de atención y acelerar el paso al ritmo de los acontecimientos teatrales o te quedabas rezagado. De estos significativos tiempos vienen a mi mente las figuras de grandes pedagogos, su sabiduría, sencillez, honestidad y dedicación. Con profunda admiración recuerdo el gran respeto que se profesaban, en el GITIS, los pedagogos. La integración del equipo docente, el trabajo de conjunto, el inagotable amor por el teatro, valores, actitudes, sentimientos dignos de emular.

El equipo, la solidez del programa, los objetivos comunes y una relación consecuente de pedagogo-alumno, provoca en el estudiante una mayor reflexión por la enorme responsabilidad asumida en el momento en que levanta la voz desde la escena y reafirma la decisión de hacer y la convicción de *decir en el teatro*. Esta suprema conciencia artística de dedicarte con certeza a lo que consideras tu sino puede despuntar en una cepa interminable de saber. Knébel nos auxilia de una gran verdad, “Para poder enseñar a otros, debemos saber, lo que vamos a enseñar” (Knébel, 1976: 264).

El planteamiento del problema pedagógico-teatral, es de carácter complejo, fascinante, exigente, delicado, poético. El recurso pedagógico es una gran ventana al teatro, al mismo tiempo un tema urgente, para asumir con seriedad y responsabilidad, ya que constituye la posibilidad de cruce del umbral de un discurso coherente en el aula y en la escena.

“La pedagogía exige una enorme reserva de paciencia, firmeza, respeto, confianza, algunas veces —severidad e inflexibilidad y en todos los casos— bondad y sentido del humor” (Knébel, 1976: 17).

El retomar y renacer del teatro en la universidad (en nuestro caso en Puebla, México) puede revertir la brecha histórica cavada con esmero durante décadas de desatención y olvido, situación que a la vez retribuye a la expresión popular y contribuye a la consecución sublime de espacios de arte.

Decisión en el teatro

La trascendencia de nuestra historia teatral —esa historia peculiar mezcla de teatro propio y ajeno, de fiesta y rito, de ofrenda y sacrificio, de realismo y abstracción, de ironía y de verdad, pero en última instancia expresión de una realidad que ata y desata nudos en pos de una identidad del teatro mexicano— hay que investigarla y proponerla. Nos ofrece hasta el momento pocos registros, memorias y testimonios del hacer teatral codificados por épocas, acontecimientos y sucesos de su historia. En muchos casos hay que desentrañar episodios y datos todavía de la memoria viva y otros buscarlos en lo que queda de ellos o rescatarlos de los archivos familiares o personales. El CITRUJ¹³ realiza parte de esta tarea.

Hemos hablado del pedagogo-formador; nos falta acercarnos al pedagogo-investigador para complementar el diseño de escuela. En una retrospectiva de la escuela actual a la escuela teatral acontecida, derribada, reconstruida y vuelta a nacer llena de vida, encontramos testimonios en las diferentes culturas de una tradición de maestros y aprendices, en algunos casos discípulos, sujetos a una rígida técnica, en otros contagiados por cánones imitativos; en la mayoría de los casos primaba la libre expresión de la individualidad creadora que de manera intuitiva o racional se manifiesta. Finalmente manifestaciones todas que ponderan en nuestra actualidad la actualidad teatral circundante. Suma de expresiones que en su identidad o globalidad, representan expresiones de la consecuente transmisión del conocimiento en el devenir del teatro y su historicidad.

El reacomodo conceptual en la era de la revolución teatral del siglo XX le descubre otro perfil a la discusión del hecho teatral; a la copia, a lo establecido, al cliché, a lo fácil se anteponen, la orgánica, la fresca, la originalidad. Los recientes postulados sobre la creación teatral y la concepción del creador adjuntan innovación y sugieren una nueva visión de hacer el teatro producto de procesos continuos de generación del conocimiento. En la dualidad de lo efímero a lo trascendente el fenómeno teatral se ve obligado a una redefinición de la esencia del creador en el arte escénico, no más como producto de un momento de inspiración o conjugación de circunstancias, sino como producto del dominio de la técnica teatral.

Los principios de la naturaleza creadora en el arte interpretativo: sistema, programas, metodología, pedagogo, alumno, proceso, fundamento teórico, escuela, colocamos en el vértice de la discusión, para abrir caminos a la sistematización de la enseñanza del teatro, a la investigación teatral. El hecho creador es en esencia investigación, solo que en la mayoría de los casos no documentada. En esta perspectiva de actualidad, *la pedagogía teatral y la figura del pedagogo* se convierten en la fibra óptica conductora del entretejido de cualidades y competencias dirigidas a *la construcción del perfil del profesional a formar*.

La pauta ha estado marcada por los grandes sucesos de la historia del teatro en sus diferentes épocas y en países con gran tradición teatral como Grecia, Rusia, Francia, Inglaterra, España, Italia, etc., lugares que han sido escenario de florecientes expresiones teatrales, con resultados sorprendentes y sobre la base de estas experiencias estudiamos y entendemos el teatro actual. Sin embargo, nuestra escuela, la riqueza de nuestras expresiones, muchas casi extinguidas, cuentan poco. En mi experiencia pedagógica voy capturando y



▲ Fotografía del usuario Flickr vancouverfilmschool

¹³ Centro de Investigaciones Teatrales Rodolfo Usigli, fundado en 1981.

seleccionando cuadros generacionales, sobre todo de las puestas en escena de final de curso, que revelan en la corporalidad, la expresividad, la picardía, el ritmo, la espontaneidad o el sentido del humor de nuestros actores y actrices, rasgos distintivos, signos, gestos, interioridad de nuestra expresión artística. En cada suceso teatral y en cada cercanía, en los terrenos de países de la región estamos viviendo grandes momentos, que se gestaron en la calle, en las pocas o muchas salas existentes, en el teatro de creación colectiva, en el teatro político, en la carpa, el cabaret, en las influencias de Brecht, en el auge de escuelas; en el seno del teatro universitario, realidad que todavía no hemos podido decodificar, pero que transforma día a día el panorama teatral de México a la Patagonia.

En el entendido de que la pedagogía teatral es la clave, entonces cada paso, cada contenido, cada detalle, agrega un nuevo trazo al perfil del futuro creador. Si tenemos en cuenta que en la conexión de universos la labor pedagógica no es solo tarea en solitario, un equipo interconectado e identificado con los objetivos de la formación teatral podría hacer tangible el fundamento teórico que tanta falta nos hace.

No se necesitan rebuscados procedimientos: María Knébel y Aleksei Popov comenzaban determinando su misión pedagógica, “escuchar y ver la vida”, escribe Popov en sus apuntes, “si, usted aprende a escribir lo que ha observado en la vida, entonces creo que puede ser capaz de trasmitirlo y proyectarlo en el lenguaje escénico”. Cuando recibían a una nueva generación o comenzaban un nuevo proceso teatral, ambos se detenían en el elemento *observación*; la primera tarea del alumno era recorrer todos los museos de arte, *observar y escribir, escribir y observar*, comenzar su diario teatral, capturar todo lo que le parecía relevante de su propia experiencia, entorno y radio visual. Comenzar investigando.

El concepto de alumno- engloba un amplio y complejo entendimiento. No se agota en el periodo de estudios. (Knébel, 2003: 208)

El teatro es sinónimo de historia y tradición y nuestra historicidad manifiesta vacíos, ondas, brechas difíciles de franquear que inhiben la investigación y el desarrollo del conocimiento científico sobre las diferenciadas formas de llegar al hecho teatral, antes y después de los procesos formales. Si consideramos que el futuro profesional del teatro se proyecta desde la escuela, el fortalecimiento de la *institución escuela* es fundamental,

como cada estudiante, cada grupo, cada clase, cada ejercicio o puesta en escena es investigación.

La tarea pedagógico-teatral conforma un nuevo material de estudio de nuestro tiempo: *la relación pedagogo-actor*, que en el escenario del arte teatral, fenómeno colectivo por excelencia, adquiere dimensiones excepcionales de conjunto e integración. “Ganar el derecho de formar un colectivo”, decía Knébel, el planteamiento vital y filosófico de que el teatro conforma un noble campo para una honrosa misión, hay que ganarlo. La investigación tiene que avanzar a pasos agigantados; la relevancia de la pedagogía teatral y la misión del pedagogo-investigador es determinante para el futuro de las escuelas de teatro y el desarrollo de los procesos de formación teatral.

Sin embargo con frecuencia repetimos errores, presentamos insuficiencias de estudio e investigación en esta área, hay que reconocerlo. Quizá sea por cuestión de tiempos, pero también por ausencia de espacios de reflexión, valoración y medición de los objetivos y metas del eje fundamental del teatro en la actualidad: *la escuela, su misión y la contextualización del pedagogo en estos procesos*.

La pedagogía describe caprichosos senderos, no es un camino fácil, pero sí una experiencia útil y necesaria de recorrer con madurez, visión, medida y esmero, pero sobre todo con tino, delicadeza y calor humano al acercarnos a los objetivos del teatro. Tener la capacidad de captar el brote de talento, guiarlo e impulsarlo, aprovechando las peculiaridades de esa individualidad, es cualidad del pedagogo, no del artista, ser capaz de convertir el arduo trabajo en el aula en Poesía Pedagógica, es arte. (Flores, 2008: 27)

“Saber significa poder” decía Knébel (1976: 47) y poder es la capacidad de hacer en el teatro, dedicarte a su apostolado y compartirlo con tus contemporáneos (lo que es para mí motivo de cuidado, regocijo y en ocasiones desasosiego). La feliz conjunción de condiciones que no coinciden todos los días de la misma manera (el material dramaturgico, el conjunto actoral, la idea de dirección, el lenguaje escénico, la realidad circundante, la identidad, la totalidad, el público asistente, el estado anímico y el cuadro de teatralidad que le robaste a la vida) constituyen un hecho único, irrepetible. Podemos comentar que nos elevamos a las alturas del arte, repetirnos en secreto, ¡Eso, así es! ¡Valieron la pena tantos trajines y desvelos! ¡Si se pudieran conjuntar todas

estas felices condiciones en cada salida a escena, quizá no estaríamos cuestionando infinitamente lo que hacemos! Sin embargo, cada día la pregunta se renueva, renuevas los votos y otra vez al trabajo, no puedes quedarte en el mismo punto, no puedes dejar de moverte como en un juego de “coyo a la salvadoreña”; si te quedas mucho tiempo parado en los sitios de salvamento, corres el peligro de quedarte congelado y volverte estatua.

[...] pienso, que en la base del sentimiento pedagógico, se encuentra un ávido interés por la gente [...] porque a pesar del trabajo, las preocupaciones, las dudas y desilusiones, la pedagogía representa para mí una singular belleza, capaz de establecer una relación directa con lo más elevado y sagrado que se encuentra en el hombre y el arte. (Knébel, 1976: 15)

En esta comunicación creativa me parece que el secreto para establecer esta y más conexiones es el eslabón perdido de nuestra historia teatral.

La pedagogía teatral “es un arte que se propaga de boca en boca” (Knébel, 2003: 82), es pasión, es manifestación de cultura teatral, estado superior de disciplina y decisión en el teatro. En esta comunicación creativa me parece que reside el secreto para establecer esta y más conexiones, es el eslabón perdido de nuestra historia teatral.

Creo en el gran potencial con que contamos, que nuestra identidad se manifiesta con fuerza en la escena, que ocupa los escenarios nacionales e internacionales, que hay mucho que decir y hacer. Dedicarse con profesionalismo, disciplina, compromiso, responder a principios éticos y estéticos que aseguren el cumplimiento de la misión fundamental: la formación de los cuadros artísticos correspondientes al teatro que pide nuestro tiempo y nuestros contemporáneos.

Referencias

Chéjov, Mijail (1993). *Al actor*. Argentina: Ed. Quetzal.

Flores, I.C. (2008). *Cuadernos de Actuación*. México: Ed. BUAP.

Jmelnitskaia, Marina, Aleksei Bartoshevich, Boris Liubimov, Karina Melik-Pashaeva, y Vladimir Turchin

(2003). *Vida y Destino de la Pedagogía Teatral*. Moscú: Editorial GITIS.

Knébel, María (1976). *Poesía pedagógica*. Moscú: Ed. Iskusstvo.

_____ (1971). *Sobre lo que me parece teatralmente importante*. Moscú: Ed. Iskusstvo.

_____ (1999). *El último Stanislavski*. Madrid: Ed. Fundamentos.

Liadov, V. I. y A. G. Zinovieva (1998). *Dedicado a M. O. Knébel*. Moscú.

Lotman, Yuri (1998). *Sobre el arte*. San Petersburgo: Ed. Iskusstvo.

Muñoz Castillo, F. (2000). *Teatro Maya Peninsular*. Capital americana de la cultura, Mérida, México.

Nemiróvich-Dánchenko, V. I. (1980). *Críticas, crónicas, artículos, entrevistas, notas 1877-1942*. Moscú: VTO.

_____ (1959). *Mi experiencia teatral*. Buenos Aires: Ed. Futuro.

_____ (1989). *Del pasado*. Moscú: Ed. Pravda.

_____ (1980). *Crítica, Crónicas, Artículos, Entrevistas, Notas*. Moscú: VTO.

_____ (1989). *Nacimiento del Teatro*. Ed. Pravda.

Stanislavski, Konstantin (1955). *Obras completas*. Moscú: Ed. Iskusstvo.

Vladimirova, Zoia (1991). *M. O. Knébel*. Moscú: Ed. Iskusstvo.

Páginas web consultadas

www.citru.bellasartes.gob.mx

contralinea.com.mx/c12/html/contrass/c12_teatros.html

LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL ESPACIO: HACIA LA HUMANIZACIÓN DEL ESPACIO URBANO A TRAVÉS DEL ARTE EFÍMERO

Artículo de reflexión

SECCIÓN CENTRAL

Hortensia Mínguez

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México / hortemínguez@gmail.com

Doctora en Bellas Artes por la Universidad Politécnica de València, (España) Desde el 2007, profesora titular (PTC-1) del Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. Responsable del grupo de investigación "Gráfica Contemporánea" (CAC-UACJ-65) desde su fundación en 2007. Miembro de la Red de Investigación en Arte (RIA) y del Sistema nacional de investigadores de México desde el 2008, (SNI-1) Ha dirigido seis proyectos de investigación como "Prácticas alternativas en la gráfica múltiple actual: La Siligrafía y el Grabado Escultórico", "Libro-arte / Abierto" o "Gráfica contemporánea seriable: del Grabado Matérico al electrográfico", entre otros; además de haber sido partícipe en otros diez proyectos de alcance internacional. Entre sus últimas publicaciones, destacan el libro "Gráfica contemporánea: del elogio de la materia a la gráfica intangible (México, 2013); "Copia versus Original-múltiple. Una relación dialógica en el arte gráfico reproducible" (Madrid, 2013) y "La gráfica múltiple en la cultura de la copia. Una aproximación fenomenológica", (Pontevedra, 2012).

MÍNGUEZ H, (2013) La representación gráfica del espacio: hacia la humanización del espacio urbano a través del arte efímero. Calle 14, 8 (11), 52-65

RESUMEN

El presente texto ofrece una revisión histórico-cultural sobre cómo el hombre ha representado, bidimensional y gráficamente, el espacio. Para ello, se establece un breve recorrido sobre las diferentes maneras de ver y concebir el mundo, desde el “creativo” prehistórico hasta artistas urbanos contemporáneos, como Felice Varini, Erik Johansson, Aakash Nihalani o Liu Bolin, quienes se destacan por su particular manera de hacer del espacio inmaterial que envuelve a la urbe una vivencia efímera pero urgentemente original e interactiva.

PALABRAS CLAVES

Arte efímero, arte urbano, gráfica contemporánea, espacio, representación

THE GRAPHICAL REPRESENTATION OF SPACE: TOWARDS THE HUMANIZATION OF URBAN SPACE THROUGH EPHEMERAL ART

ABSTRACT

This text offers a cultural and historical overview on how humanity has graphically represented two-dimensional space. In order to do so, we trace a brief journey through the different ways of seeing and understanding the world, from the “draftsman” of prehistory to contemporary urban artists such as Felice Varini, Erik Johansson, Aakash Nihalani or Liu Bolin, who excell by their particular form of taking the intangible space that surrounds the city and making it an ephemeral experience, but and urgently original and interactive one.

KEYWORDS

Ephemeral art, urban art, contemporary graphic art, space, representation

LA REPRÉSENTATION GRAPHIQUE DE L'ESPACE : VERS L'HUMANISATION DE L'ESPACE URBAIN À TRAVERS L'ART ÉPHÉMÈRE

RÉSUMÉ

Ce texte propose une critique historico-culturelle sur la façon dont l'homme a représenté, graphiquement et en deux dimensions, l'espace. Pour ce faire, il est établi un bref parcours des différentes façons de voir et de comprendre le monde, du préhistorique « créatif » aux artistes urbains contemporains, comme Felice Varini, Erik Johansson, Aakash Nihalani ou Liu Bolin, lesquels excellent dans leur façon particulière de faire de l'espace immatériel qui entoure la ville une expérience éphémère mais de toute urgence originale et interactive.

MOTS CLÉS

Art éphémère, art urbain, art graphique contemporain, espace, représentation

A REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO ESPAÇO: PARA A HUMANIZAÇÃO DO ESPAÇO URBANO ATRAVÉS DA ARTE EFÊMERA

RESUMO

O presente texto oferece uma revisão histórica cultural sobre como o homem tem representado, bidimensional e graficamente, o espaço. Para isso, se estabelece um breve percurso sobre as diferentes maneiras de ver e de conceber o mundo, desde o "criativo" pré-histórico até artistas urbanos contemporâneos, como Felipe Varini, Erik Johansson, Aakash Nihalani ou Liu Bolin, que se destacam por sua particular maneira de fazer do espaço imaterial que envolvem à urbe uma vivência efêmera, mas urgentemente original e interativa.

PALAVRAS-CHAVE

Arte efêmera, arte urbano, gráfica contemporânea, espaço, representação

LUARR KILKASKA KAUACHIRRI PUGLUMANDA LUARRTA RRUNATUKUCHINGAPA MAILLALLAPI TUKUCHIDIRRUUA RRURRASKA

UCHULLAIACHI

Kai kilkaska kuakumi ñugpamandakugsaikunata maskaikuna imasa rrunakuna kauachinkuna suma kauaspa alpa kaugsaskapi. Chipipa, mailla mailla kauachirri imasan sugkuna kuankuna iuinkuna alpamanda, ñugkukumanda musu iuiaikunaua kunapunchamanda rruna rrurradurkunaua, imasamka Felice Varini, Erik Johansson, Aakash Nihalani o Liu Bolin, paikuna kauachinkuna imasam rrurrarrkakuna ima mana tiaskakuna maitunkuna puglupi imasa kaugsaska chiurralla pirr utka sutipata tukuikunata tandachirrispa.

RRIMANAKUI

Chiurralla rrurraikuna, puglumanda, kilkaska, kunaurramanda, luarr, kauachirri

Recibido el: 23 de noviembre de 2012

Aceptado el: 18 de marzo de 2013

Sobre las diferentes maneras de representar el espacio artificiosamente. La impronta mágico-teológica en la configuración espacial.

La historia de la representación espacial surge en los albores de nuestra propia (pre)historia. Ya por entonces buscábamos ilustrar nuestros deseos, necesidades o miedos más humanos, haciendo con ellos insinuaciones lineales de carácter simbólico-mágico. Esos primeros *pictores* no trataban de reflejar realidades tangibles de carácter narrativo sino suplicar a sus deidades la recurrencia de los frutos, así como la abundancia de la caza para su supervivencia. Más allá de cualquier convencionalismo, solo podía existir en sus mentes la representación de animales y escenas de caza donde el movimiento, tanto de aquellos como de los hombres, era representado a partir del alargamiento de sus extremidades inferiores, ensanchándolas, cruzándolas o simplemente abriéndolas horizontalmente, reproduciéndolas de forma secuencial, etc.

Aunque no podemos afirmar fehacientemente que el hombre prehistórico fuera consciente de su capacidad de crear espacios artificiales, lo que sí resulta patente es su sentido de la representación mágico-simbólica y su particular concepción del tiempo en relación con el espacio. Por ejemplo, son prolíficas las cuevas repletas de figuras superponiéndose unas sobre otras sin anularse entre ellas, como si translúcidas permaneciesen simultáneamente en el tiempo-espacio (Fig. 1). Una práctica que actualmente se justifica a través de "(...) dos líneas interpretativas antagónicas. Para los primeros investigadores, representados por H. Breuil¹, las

1 Respecto a la obra de Breuil se recomienda la lectura de *Quatre cents siècles d'art pariétal. Les cavernes ornées de l'âge du renne*. Centre d'études de documentation préhistoriques, Montignac (reimp. Max Fourny, Paris 1974). Breuil, H., Obermaier, H. y H. Alcalde Del Río (1913): *La Pasiega à PuenteViesgo (Santander)*. Institut de Paléontologie Humaine. Mónaco. Y, Breuil, H. y H. Obermaier (1935): *La Cueva de Altamira en Santillana del Mar*. Tipografía de Archivos, Madrid (reimpresión Ed. El Viso, Madrid, 1984).

superposiciones constituían auténticas estratigrafías parietales, en las cuales se podía estudiar la evolución estilística del Arte Paleolítico. Para los estructuralistas —encabezados por A. Laming-Emperaire y A. Leroi-Gourhan², por el contrario, las superposiciones se explicaban como un recurso de composición sincrónica." (González y Ruiz, 2010: 1).

Asimismo se han hallado evidencias de que en el paleolítico nuestros ancestros representaban animales transparentes, es decir, figuras únicamente contorneadas que les permitían observar el interior del animal. Una práctica sobre la cual se podría anotar una posible relación mágica o instructiva. Por ejemplo, en la cueva de El Pindal, ubicada en Asturias (España), podemos encontrar un mamut silueteado y, en su interior, un corazón pintado en rojo. Forma representativa que podríamos interpretar ya sea, dentro de un magma mágico en el que el cazador pinta los órganos vitales del animal con el fin de tener un acceso a ellos simbólica y espiritualmente o, simplemente como una forma instructiva —a modo de señalización— por medio de la cual se mostraba visualmente dónde dirigir las flechas o lanzas con el fin de asegurar el éxito propio y de su gente a la hora de la caza. (Fig. 2)

Por su parte, los egipcios tenían un concepto del espacio verdaderamente extraordinario. Para ellos la "forma" (*Kd*) no se mostraba por sus contornos visibles sino por el carácter y la naturaleza absoluta del objeto. En busca de esta "representación completa" de cada una de las cosas que formaban el mundo en que vivían idearon una especie de lenguaje codificado. Por ejemplo, para dibujar al cuerpo humano seleccionaban previamente los rasgos o puntos de vista más descriptivos y característicos e idearon el prototipo que hoy en día todos conocemos:

2 Véase, Leroi-Gourhan, A. (1965): (2ª ed: 1971) *Préhistoire de l'art occidental*. Lucien Mazenod, París; y, Leroi-Gourhan, A. (1983): *Los primeros artistas de Europa. Introducción al arte parietal paleolítico*. Madrid: Encuentro.

figura con todas las partes salientes en la vista frontal representadas de perfil (rostro, brazos y piernas con manos y pies iguales), mientras que el torso y un único ojo permanecían en posición frontal. Método descriptivo al que, a su vez, añadían el concepto de jerarquización a través del tamaño; de lo más grande en analogía a lo más valioso o glorificable, a lo más empuqueñecido por ser común pero aún así, relevante y que viene a conocerse usualmente con el nombre de “perspectiva de importancia”. Principios jerárquicos que, en términos de cosificación, inclusive aplicaban a los objetos cotidianos que representaban con el afán de llevárselos a la otra vida. Por ejemplo, en sus magníficas representaciones de ultratumba, todos los útiles o menesteres eran alineados, uno al lado de otro, para mostrar la totalidad de la composición obviando el punto de vista único. (Fig. 3) En definitiva, una sistematización del espacio fundamentado en el mapeo descriptivo y categórico de las cosas y los entes conforme a sus creencias simbólico-mágicas, en que lo importante era que todo lo representado pudiera alcanzar su correspondiente aura mágica en ultratumba.

Fig. 1. Superposición de animales. Cueva de Trois-Frères (Ariège, Pirineo francés). Aproximadamente, entre 17000-10000 a. C.

Ver en: http://2.bp.blogspot.com/_sD9yQTE5QZQ/TJBZ8-2APmI/AAAAAAAAIns/MiA6957xk_M/s1600/TROIS+FRERES+1.gif

Fig. 2. Mamut. Cueva El Pindal (Asturias, España). Entre hace 13.000 y 18.000 años

Ver en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0210-48062006000300003

Fig. 3. “Herihor y Nedjmet ante Osiris”. Papiro del Libro de los Muertos de Nedjmet. Dinastía XXI, hacia 1070 a.C. Ver en: http://exploradordelconocimiento.blogspot.com/2011_04_01_archive.html

La Edad Media también se caracterizaba por su fuerte religiosidad y teocentrismo. Sus composiciones rítmicas según esquemas repetitivos se construían a partir de un punto central, donde las formas se representaban bajo un tipo de leyes espaciales muy concretas como la ley del marco (o del encuadre) y la ley del esquema geométrico. Apenas sin volumen, y obviando por completo la perspectiva y la proporción, los hombres del Medioevo no buscaban representar el espacio bidimensional como escenas de un mundo artificial concreto. Con fines didácticos y religiosos pretendían mostrar más bien la

magnificencia y omnipresencia del Todopoderoso. En el Pantocrátor de la iglesia de San Clemente de Tahull en el Pirineo Catalán (Lérida), encontramos un claro ejemplo de este arte donde no proliferaron los sistemas de representación sino el plano único. (Fig. 4) Un plano ideal donde el Pantocrátor era representado según una proporción jerarquizada respecto al hombre que, a su vez era dispuesto de forma piramidal según la importancia de su cargo, naturaleza o casta social, mientras que el espacio quedaba mediatizado a partir de la división de franjas de colores primarios y dorados desde una anchura mayor en la parte superior hasta la base de su composición.

Fig. 4. Pantocrátor. Pintura mural en el ábside de la iglesia de San Clemente de Tahull en el Pirineo Catalán (Lérida)

Ver en: <http://art.mnac.cat/?&lang=es>

El pensamiento clásico, la concepción geometrizable

En las postrimerías del arte gótico (que abarca de mediados del siglo XII a finales del XV), en correspondencia con la época conocida como el Trecento, apareció en el núcleo italiano el artista Giotto di Bondone (1267-1337), quien por primera vez rompe con la planimetría y el simbolismo bizantino y comienza a trabajar con sombreados y con estudios sobre la proporción y el volumen con gran sentido escultórico y lumínico, convirtiéndose en el precursor de la representación del espacio tridimensional en la Europa renacentista. En este sentido, Giotto se destacó por la colocación de sus figuras en un marco verosímil, evitando lo anecdótico de lo arquitectónico que tanto caracterizó el arte del Medioevo y así alcanzó un arte donde la profundidad estaba perfectamente latente en espacios geométricos y esquemáticos. Muestra de ello son sus múltiples frescos en las capillas de la Arena en Padua o en la capilla Bardi o la de Peruzzi en la Iglesia de Santa Croce de Florencia (Fig. 5) Obras que aglutinan los fundamentos básicos del naturalismo y la perspectiva lineal, propias del Trecento.

Fig. 5. Giotto, *La ascensión de San Juan Evangelista*. Capilla Peruzzi de la Basílica de Santa Cruz de Florencia. Ver en: <http://www.foroxerbar.com/viewtopic.php?t=8497>

Prácticamente en paralelo, dentro del núcleo flamenco, Jan van Eyck también innovó con recursos efectistas

integrados en sus pinturas, como espejos³ y una excelente iluminación atmosférica. Pero es a Jan van Eyck y en general a la pintura flamenca del S. XV a quienes les debemos la incursión de la perspectiva aérea, una forma de representar el espacio que conjuntamente con la perspectiva lineal, es una de las dos formas convencionales de generar el ilusionismo óptico del espacio desde el marco de lo bidimensional durante esta época y más allá, en los siglos XVI y XVII.

La primera de ellas, la perspectiva lineal (también llamada sistema de proyección cónica) más afín al núcleo italiano, y en especial al arte propio del siglo XIII al XV, que viene a relacionarse con la predisposición de los objetos contenidos en un plano bidimensional en torno a unas líneas paralelas que toman como unión un único punto ubicado a la distancia, y que por lo tanto genera una especie de acortamiento de los objetos *in decrescendo* para producir en el espectador la sensación de profundidad. Por ejemplo, en la obra de “La Anunciación” de Fra Angélico (Fig. 6), la ventana de la habitación corresponde al punto de fuga, a la vez que sirve para generar diferentes planos con base en el concepto de espacio lleno o vacío en relación al interior de la habitación (cuarto plano), pasillo intersticial entre la Virgen y el ángel (tercer plano), la Virgen sentada y el anunciante (segundo plano) y las columnas (en primer plano). Un ejemplo, mucho más obvio es el de *Los desposorios de la Virgen* de Rafael Sanzio de Urbino, perspectiva central por la disposición coincidentes entre el punto de fuga (PF) y la línea de tierra (LT). (Fig. 7)

Fig. 6. *La Anunciación* (1430-1435). Fra Angélico. Temple sobre tabla, (194 × 194 cm).

Ver en: <http://www.museodelprado.es/coleccion/galeria-on-line/galeria-on-line/obra/la-anunciacion/>

Fig. 7. *Los desposorios de la Virgen* (1504). Rafael Sanzio de Urbino. Temple y óleo sobre madera, (170 × 117 cm).

Ver en: http://www.brera.beniculturali.it/Page/t01/view_html?idp=433

Particularmente en la obra de Jan Van Eyck podemos hallar otros de los recursos básicos de la época, tales como la creación de efectos atmosféricos y el hiperrealismo; es decir, especialmente en lo concerniente a

3 Una de las primeras pinturas en las que el espejo posee especial relevancia es *El matrimonio Arnolfini* de Jan van Eyck, donde aparece un espejo ovalado en posición central, justo arriba del matrimonio y en el cual el autor pintó: “Jan van Eyck estuvo aquí, 1434” en alusión a su presencia física durante el tiempo que estuvo trabajando el cuadro.

cómo representar el concepto del espacio a través de la estratificación bidimensional por planos y la posición de las figuras según criterios de lejanía-cercanía, de lo más enfocado a lo más difuso. Práctica inherente a la perspectiva aérea, la del difuminado, que no solo era aplicada a la concreción formal sino también al desvanecimiento cromático en relación a los planos más alejados.

No obstante, el mayor logro en cuanto a los avances de sistemas de representación del espacio se dio durante la época del Renacimiento. A partir de esta emergente visión monofocal procedente del Trecento, los renacentistas instauraron, a través de una extensa fundamentación (investigaciones empíricas desde la observación directa de la realidad e investigaciones matemáticas), la perspectiva lineal y la aérea como los sistemas por excelencia para representar espacios virtuales en el plano⁴. Por su parte, el claroscuro fue indudablemente otro de los métodos empleados a lo largo del Quattrocento, como hemos podido ver en *La Anunciación* de Fra Angélico (Fig. 6); también Paolo Uccello⁵, Piero della Francesca, Masaccio, Filippo Lippi o Andrea Mantegna, este último un gran maestro del escorzo⁶ en sus tempranas prospecciones compositivas, como en su *Cristo muerto* (1480) (Fig. 8). Años más tarde, en el Cinquecento, Leonardo da Vinci se instaura como uno de los mayores artistas con su introducción a la valoración del medio atmosférico (*sfumato*)⁷ y su *Tratado de la pintura*, publicado en 1651.

Otra de las épocas artísticas en que se destaca una concepción particular del espacio es el manierismo,

4 Formalmente, la ideación de la perspectiva lineal estuvo en manos del arquitecto Filippo Brunelleschi quien, a finales de los años veinte del siglo XV, consiguió asentar sus bases técnicas inspirándose en la visión monofocal del ojo humano.

5 Las primeras aplicaciones empíricas de las reglas de la perspectiva creadas por Brunelleschi dentro del ámbito pictórico vinieron de Paolo Uccello, Masaccio y Leonardo. En cambio, las experimentaciones de Brunelleschi no fueron realmente regularizadas teóricamente hasta 1436, fecha en la que el arquitecto Battista Alberti publicó su tratado *Della pittura*. En él se asentaban las bases fundamentales de los sistemas de representación del espacio con las perspectivas lineal y la aérea, más la regularización de escalas y cánones.

6 La palabra escorzo proviene del italiano *scorciare*, que viene a traducirse como acortar. Como su nombre lo indica es una técnica de representación espacial en que el objeto o la figura se proyecta bajo un único punto de vista dentro de un espacio muy reducido en relación a su tamaño “real”; por ejemplo, la representación de una figura humana tumbada sobre una cama pero vista de frente.

7 Una de sus obras más magnánimas es *La Virgen de las rocas* de 1485, donde Leonardo prescinde de las escenas arquitectónicas como referentes espaciales y, dispone unas rocas tras los personajes genuinamente pintados a contraluz.

durante la segunda mitad del siglo XVI. Este estilo, oponiéndose al Renacimiento y a su búsqueda de la percepción global armónica y equilibrada adoptó su propio punto de vista personal, liberándose del culto a la belleza clásica. Mediante el empleo de fuertes escorzos y efectos de claroscuro de gran carácter tenebrista, con fondos oscuros y artificiosos, el manierista por excelencia entendió que la belleza se hallaba en la "diferencia". En tal sentido, el tema principal de sus cuadros pasó al plano posterior o se desplazó a un lado mientras que el objeto era hiperbolizado y sometido a una deformación antinatural contra todas las leyes de la perspectiva en busca de un espacio discontinuo, como en *La Virgen del cuello largo* (1534-1540) de Parmigianino.

No muchos años separan el manierismo del estilo barroco, en el cual, especialmente en manos del español Velázquez, se construyó una concepción espacial sin precedentes. Es cierto que la perspectiva aérea ya había sido empleada por Leonardo da Vinci, Botticelli y Jan Van Eyck entre otros, pero solo tenemos que remitirnos al famoso cuadro de Velázquez de *La Familia de Felipe IV* (1656), comúnmente conocido por *Las Meninas*, para entender la trascendencia de sus aplicaciones compositivas y su compleja perspectiva. En este cuadro, un gran salón de paredes muy altas acoge a algunos de los personajes de la realeza. A la izquierda de la composición encontramos un enorme lienzo donde el artista se encuentra pintando la escena. Ventanales al lado derecho. Y al fondo, dos motivos: Por un lado, un espejo en el que vemos reflejados los rostros de los soberanos posando para el pintor y, en el mismo punto de fuga, el aposentador saliendo por la puerta trasera del habitáculo; este, volviéndose hacia atrás nos invita a despedirle y a su vez, a entrar en el cuadro y traspasar la habitación para abandonarla tras a él. Evidentemente, la construcción de esta perspectiva proporciona una profundidad sorprendente. Con esa concepción cúbica, Velázquez, además de indicarnos el camino de entrada y salida en esta representación de la tercera dimensión, nos muestra otro espacio irreal no representado: los soberanos aposentados enfrente de la composición, alcanzando así sublimemente la conquista de la cuarta dimensión, al trasladarnos al espacio-tiempo de otra época en la que realmente sí permanecieron posando los dos personajes reflejados en el espejo del fondo (Fig. 9). Un tratamiento espacial que Velázquez redondeó con otra serie de detalles en los que se vislumbra una clara herencia de la escuela veneciana renacentista, concretamente, en relación a la obra de Tiziano y su forma de tratar el

espacio por medio de la combinación de claroscuro, zonas sobre iluminadas y luces proyectadas en primer plano. Sirva de referencia cómo Velázquez acometió lumínicamente el perro mastín ubicado en primer plano justo frente a las meninas de la infanta Margarita de Austria.

Fig. 8. Andrea Mantegna, *Cristo muerto* (1480). Temple sobre tela, (68 x 81 cm.)

Ver en: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/26/Andrea_Mantegna_034.jpg

Fig. 9. Diego Velázquez, *Las Meninas* (1656). Óleo sobre lienzo, (318 x 276 cm.)

Ver en: http://cartelen.louvre.fr/cartelen/visite?srv=obj_view_obj&objet=cartel_2096_2510_p0007146.001.jpg_obj.html&flag=true
<http://www.foroxerbar.com/viewtopic.php?p=149593>

La conciencia moderna del espacio y su representación gráfica

Autores como Josep M. Montaner (2000) o Ignasi de Solà-Morales afirman que el nacimiento de las primeras vanguardias artísticas se vincula con la toma de conciencia moderna y racional que el hombre tuvo al descubrir la riqueza de otras culturas como en Oriente, África, la época precolombina, el ámbito musulmán, etc.; es decir, el pluralismo multicultural e histórico del mundo del arte, la arquitectura y las costumbres en general. Esta toma de conciencia le llevaría inevitablemente a un insaciable deseo por superar el concepto del espacio euclidiano fundamentado en la perspectiva geométrica que había redirigido cada una de las diferentes formas de representar y pensar el espacio desde la Grecia Antigua hasta el Renacimiento.

Las vanguardias artísticas proponían un programa radical de transformación de la sociedad y el arte. Su dato inicial era que el arte, a la luz de los avances tecnológicos y el surgimiento de las grandes urbanizaciones europeas, ya no podía tener como referencia ningún orden que representara el pasado —sea académico, histórico o natural. La experiencia desbordante de la metrópolis, junto con la mecanización del paisaje a manos de nuevas industrias y la migración sin precedentes de campesinos hacia las grandes ciudades, trajeron como consecuencia un cambio radical en las sociedades y la percepción que se tenía de ellas. Pero antes de que todo esto sucediera, el

arte sufría una de sus más importantes crisis, la que permitió la transición de la mimesis hacia la abstracción. (De Stefani, 2009: 8)

Este afán de superación favoreció una devaluación del uso de métodos perspectivos geométricos en el campo del arte basados en la generación de un ilusionismo óptico afín a nuestra capacidad perceptual y a la idea platónica de que el uso de una serie de arquetipos de representación del espacio condensaba una especie de experiencia sensitiva y comunicacional de orden universal. De este modo, en pro de un concepto del espacio menos mimético y progresivamente más conceptual, psicológico, intuitivo e inclusive social, el arte de vanguardia se fundamentó en la idea de que a través del estudio del espacio “sería posible comprender de qué manera una obra podía ser percibida, experimentada e interpretada” (De Stefani, 2009: 10). Es decir que el estudio gráfico del espacio ya no atendería únicamente a la búsqueda de modelos representativos de base euclidiana, sino a intentar comprender, por un lado, cómo se produce y configura lo espacial a partir de la experiencia que el hombre tiene del espacio que le circunda (es decir, el estudio del espacio físico); y, por otro lado, a indagar cómo representar y teorizar el espacio como concepto abstracto.

De este modo, a principios del siglo XX las vanguardias históricas comenzarán a experimentar con nuevas formas de representación del espacio lejos de las clásicas perspectivas lineales (sistema cónico). Ilusionismo óptico que, como hemos visto, disfrutó de un gran posicionamiento en el arte occidental hasta la llegada del cubismo.

El cubismo (1907-1914), originado y promulgado en Europa principalmente por dos artistas, el español Pablo Picasso (1881-1973) y el francés Georges Braque (1882-1963), se dedicó a la consecución de un nuevo sistema en que el hombre pudiera plasmar en el plano bidimensional figuras u objetos desde diferentes puntos de vista.

Rechazando la perspectiva, la plasmación del movimiento, más los efectos volumétricos propios del claroscuro o de los efectos ópticos de los impresionistas, los cubistas le dieron preponderancia a la forma y la línea como únicos recursos plásticos para la obtención de un espacio aparentemente innovador, y decimos aparentemente, porque habían tomado como referentes algunos de los conceptos espaciales de culturas antiguas como los egipcios y algunas tribus

africanas. De este modo, creando un concepto del arte que pronto abriría las puertas a lo abstracto y a las corrientes subjetivas, los cubistas desarrollaron un nuevo método de representación no naturalista ni mimético, desde un *cubismo analítico* en que primaba la reducción al mínimo posible de la realidad a partir de formas básicas como la esfera, el cubo o el cono. Y, a partir de 1913-14, el *cubismo sintético*, una nueva modalidad con la que los artistas plasmaban diferentes puntos de vista simultáneamente (ángulos diversos de una misma escena u objeto) ofreciéndonos una información multiespacial de una realidad, imposible de percibir por el ojo humano.

En torno a este tipo de ideales, cabría destacar su afinidad con el método perspectivo de la *proyección ortogonal* como base determinante de su concepción espacial. Un método que ya esbozamos previamente dentro del arte de los egipcios bajo la premisa de obtener la representación más completa de un objeto sobre un plano a través de la simplificación formal de sus rasgos tridimensionales que, básicamente, suelen coincidir con aquellos rasgos formales que mayor información nos proporcionan sobre la naturaleza propia del objeto en sí. Es decir, lo que llamábamos la perspectiva de la importancia, la cual conduce a que el objeto representado pueda mostrarse desde concomitantes puntos de vista (frontal/lateral/aéreo) siempre y cuando la conjunción de los mismos responda a una mejor comprensión de la totalidad del objeto. Por ejemplo, el objeto “mesa”, característico de los bodegones cubistas, vendría a ser representado como un cuadrado dentro de un plano único y dispuesto verticalmente en el plano de forma abatida hacia adelante con el objeto de mostrar la vista superior de la mesa, mientras que cuatro elementos rectangulares adyacentes en su parte inferior vendrían a simular conceptualmente las cuatro patas. (Fig. 10)

Fig. 10. George Braque, *Naturaleza muerta: Le Jour* (1929) Óleo sobre lienzo, (115 x 146.7 cm.)

Ver en: <http://www.nga.gov/content/ngaweb/Collection/art-object-page.46566.html>

Sin embargo, aunque los cubistas —junto con otros movimientos dentro de las primeras vanguardias como el futurismo⁸— pretendían generar un nuevo discurso, en sus concepciones espaciales todavía podemos

⁸ Dos movimientos que especialmente laboraron por representar la simultaneidad visual de espacios y tiempos disímiles sobre un mismo plano.

visualizar una sucinta influencia por parte de concepto clásico y mimético del espacio.

La época transicional de estos movimientos no vendrían a culminar hasta la aparición de la vertiente abstracta, derivada de las influencias directas del cubismo con sus estudios analíticos de la forma pero mucho más sintética, reflexiva y conceptual, en la que por ejemplo la psicología empírica de la Gestalt tuvo un papel importante; hablamos justamente de tres focos abstraccionistas principales que vinieron a desarrollarse entre 1913 a 1931: el *suprematismo* (1915-1935)⁹ con el ruso Kazimir Malévich a la cabeza; el *neoplasticismo*¹⁰ (1917-1931) con Piet Mondrian y el movimiento *Der Stijl*¹¹; y, por último, el *constructivismo* ruso (1914-1930)¹² bajo las aportaciones de Tatlin, Rodchenko o Lissitzky (Fig. 11). Vertientes abstractas que aunque sí utilizaron ampliamente los sistemas perspectivos axonométricos (con los sistemas cilíndrico ortogonal y los oblicuos) para la realización de algunas de sus obras, (especialmente a manos de

9 Además de Malévich, entre las figuras principales del suprematismo encontramos a Alexander Rodchenko, Alexandra Exter, Ilya Chashnik, Ivan Kliun, Lissitzky y Olga Rozanova.

10 Basándose en la reducción progresiva de los recursos básicos del lenguaje del arte y con una fuerte influencia de los postulados de Braque y Picasso, los neoplasticistas encontraron en los colores complementarios, el blanco, el negro y el gris, más las líneas verticales y horizontales, los recursos mínimos más puros y elementales para la expresión artística. Sus obras se caracterizaron por sus formas geométricas regulares y precisas de ángulos rectos, su armonizada asimetría y su perfecto sentido del equilibrio de las masas de formas y color.

11 De Stijl (1916-1931). Movimiento fundado por el arquitecto Theo van Doesburg y el pintor Piet Mondrian en 1916. Compaginando la filosofía, las artes aplicadas y la arquitectura, De Stijl creó una nueva estética volcada en la reducción y la simplificación de las formas al mínimo posible. No existía para ellos la idea de lo individual o lo personal, puesto que sus diseños debían ser anónimos e impersonales para alcanzar la universalidad de cualquier distinción cultural. Siempre al servicio de la sociedad, De Stijl proyectó todo tipo de diseños arquitectónicos y la publicación de su propia revista (1917-1932) que sirvió tanto para divulgar sus trabajos como para expandir sus ideas a toda la sociedad europea. Entre los integrantes más importantes podemos citar al escultor Georges Vantongerloo y los arquitectos Jacobus-Johannes-Pieter Oud y Gerrit Rietveld, además de Mies van der Rohe, Jean Arp, Lissitzky, Antony Kok, Sophie Taeuber-Arp y Vilmos Huszar, entre otros.

12 El constructivismo ruso (1914-1930) tomó fuerza en 1920 con ciertos influjos análogos al cubismo, el futurismo e incluso el dadaísmo. Originado desde una clara postura antiburguesa, este movimiento se alzó promulgando un lenguaje vinculado al mundo de las tecnologías y la mecánica propias del futurismo, siendo estos la semilla que caracterizó su estética. Entre sus miembros más destacados cabe nombrar a Alexander Rodchenko (1891-1959), Lissitzky (1890-1941) y los escultores Antón Pevsner (1886-1962) y Naum Gabo (1890-1977).

los movimientos neoplasticistas y constructivistas), supieron ofrecer una visión espacial realmente innovadora, ya que sus obras inferían especialmente en un concepto del espacio abstracto, pluriangular y hasta antigravitacional.

La noción de espacio abstracto no se encuentra en los cubistas ni en los futuristas, pues su concepción todavía pretende representar figurativamente una realidad, a pesar de sus esfuerzos por descomponerla o hacerla fugaz y multiplicada. El espacio abstracto tiene su origen en el paso decisivo de la mimesis hacia la abstracción, en la cual el arte pierde toda referencia para convertirse a sí mismo en una creación completamente nueva —o por lo menos a eso aspiraban.

Los pintores, los arquitectos y los escultores de las vanguardias suprematistas, constructivistas o neoplasticistas —Malevich, El Lissitzky o Theo van Doesburg— no mostraban el espacio existente, lo creaban a partir de cero. Ni la realidad metropolitana ni su espacio multiplicado eran ya referencia para la obra de arte. El arte y la arquitectura no partían ya de la realidad, pues en su afán por encontrar un nuevo orden universal y racional que regulara su producción creativa, encontraron en la abstracción pura a su mejor aliado. (De Stefani, 2009: 11-12)

No obstante, fue en la práctica suprematista de Kazimir Malévich con su *Cuadro blanco sobre fondo blanco* (1918) (Fig. 12), donde la forma ya no es una representación artificiosa del espacio sino un objeto alusivo al mismo espacio como concepto puro en analogía, a su vez, con el estado de concentración del intelecto que tanto evocaban sus seguidores. Un punto álgido que vino a darse por parte del suprematismo por tratarse del más purista de los tres principales focos abstraccionistas, siempre buscando reducir a la esencia más pura el arte en sí mismo a través de las formas más simples del lenguaje visual como el círculo, el rectángulo, el triángulo y la cruz.

Fig. 11. Lissitzky, "D16-Composición" (1922)
Ver en: http://www.moma.org/collection/browse_results.php?object_id=80385

Fig. 12. Kazimir Malévich, "Cuadro blanco sobre fondo blanco" (1918)
Ver en: <http://trans.revues.org/214>

La humanización del espacio urbano a través de lo vivencial

La devastadora Segunda Guerra Mundial condujo a múltiples naciones a una crisis mucho más profunda que el mero desastre socioeconómico y político. Se constataba a nivel mundial desde 1945 una autocrítica sombría y una apatía generalizada hacia todo lo formulado y defendido durante la primera mitad de siglo, pues era obvio que todo lo pretérito había constituido más un fracaso que un avance. Surge un impulso generalizado por humanizar la cultura, por recuperar el lado más emotivo y espiritual del arte, además de romper con la homogeneidad creativa que habían generado ciertos proyectos ideológicos y formales propios del arte programático vanguardia. Aparece así el arte posmoderno con un profundo interés por la fenomenología existencialista, por reivindicar lo experimental, lo insólito y heteróclito, eso sí, a través de un acercamiento antiprogramático y plural basado en el palimpsesto, la espectacularización de la imagen y lo autorreferencial. Allí, el espacio en el arte comienza a suscitar un intenso deseo por tornarse vivencial y, por ende, el concepto de transitar o recorrer el mismo espacio toma gran importancia. En consecuencia, el arte de la instalación, así como la expresión gráfica en la urbe y el arte urbano¹³ en general son algunas de las manifestaciones artísticas más prolíficas a partir de los años sesenta.

El fenómeno de reivindicar una *gráfica vivencial* tomando como pared o lienzo común el espacio público ha venido ampliándose con el paso del tiempo a nivel internacional en plazas, calles, parques, edificios y áreas peatonales así como en cualquier recoveco de la urbe en general. Una gráfica que, en múltiples ocasiones, se genera en pos de promover la distensión y el encuentro social constituyéndose así, hoy por hoy, en una de las formas creativas más interesantes de nuestra actualidad artística, pues “desde la dimensión física, colabora en satisfacer las necesidades de pertenencia, identidad

y sociabilidad más allá de la esfera de lo privado.” (Roibón, 2005: 3)

En este tipo de creaciones, el ilusionismo óptico —previamente redirigido hacia fines puramente representacionales-realistas con el uso de diferentes sistemas de proyección y perspectivas— comienza a concebirse, no como un medio “técnico” para obtener el fin de lo ilusorio, sino como un medio “creativo” que, aunque no espacial en términos puristas, termina siéndolo, pues no solo ayuda a contener y configurar un espacio determinado, sino que lo transforma convirtiendo lo imperceptible, intangible e inerte del espacio comunitario, en una experiencia espacial dinámica, vivencial y efímera.

Tres son los artistas contemporáneos a los cuales haremos referencia para ejemplificar de manera concisa este cambio conceptual del arte gráfico como medio creativo de lo espacial en la urbe. Nos referimos a: Felice Varini, Erik Johansson y Aakash Nihalani.¹⁴

El arte de Felice Varini (Suiza, 1952) es un arte eminentemente perspectivo. Elipses, cuadrados, círculos, poliedros varios, formas geométricas regulares e irregulares que Varini ubica en fachadas, muros así como en espacios arquitectónicos, habitacionales o urbanos, creando imágenes ilusorias tridimensionales basadas en el principio de la anamorfosis.

La anamorfosis es una técnica de perspectiva —“perspectiva secreta” en palabras de Durero—, por medio de la cual podemos generar un efecto óptico basado en la deformación reversible de una imagen, ya que ofrece un doble juego visual: un efecto muy cautivador generado por el cambio que el transeúnte o espectador siente al visualizar “X” forma desde el punto de vista lateral de la pieza en concreto, (ángulo desde la cual puede percibirse la tridimensionalidad de la obra inserta perfectamente integrada en el espacio público en el caso de Varini); y la fragmentación o desfiguración progresiva de la misma imagen cuando el transeúnte se aleja del punto de vista requerido.¹⁵ Este interesante artificio lúdico tiene como antecedentes algunas anotaciones de Piero de La Francesca o Leonardo da Vinci y vino a desarrollarse en el ámbito pictórico especialmente en los siglos XVI y XVII. Muestra de ello, es la famosa obra de Hans

13 El arte urbano o *street art* nació como movimiento artístico en Estados Unidos en los años setenta, aglutinando aquellas expresiones artísticas de diversa índole que tomaban como medio de expresión la calle. Inicialmente, el arte urbano constituyó un arte basado en la acción no autorizada, siendo en la década de los noventa cuando la proliferación e internacionalización de dichas prácticas convino precisamente en la no clandestinidad. El arte urbano actualmente aglutina expresiones urbanas muy heteróclitas: los pósters, el graffiti, los stickers, el stencil, la pintura mural, las proyecciones e inclusive los performances y las expresiones musicales. Esta práctica ha venido desarrollándose con mayor fuerza y creatividad en ciudades como Nueva York, Londres, Ámsterdam y Barcelona.

14 Otros autores contemporáneos dignos de nombrar son Axel Peemoeller, Panya Clark Espinal y George Rousse.

15 También existe la anamorfosis catóptrica. En este caso, para la reconstrucción de la imagen se requiere del uso de una superficie especular como un espejo.

Holbein el Joven (Fig. 13), claro exponente de la pintura de transición entre el arte renacentista y el manierista. En cuanto a las intervenciones de Varini, resulta evidente que el autor tiene por afán inducir a la gente a que transite por las calles, a moverse en el espacio, y a experimentar con él y con las diferentes formas que de su propio recorrido van surgiendo.

(Fig. 14, 15, 16, 17)

Fig. 13. Hans Holbein el Joven, *Los embajadores* (1533). Óleo sobre tabla, (207x210 cm). Londres, National Gallery.

Ver en: <http://laserpienteinfinita.blogspot.com/2006/11/muerte-no-seas-orgullosa.html>

Fig. 14. Felice Varini, *Cinco puntos suspensivos abiertos* (2009). Street Art en la *Place d'Armes* en Metz.

Ver en: <http://cdn.theatlanticcities.com/img/upload/2013/03/28/d-20.jpg>

Fig. 15-16-17. Felice Varini. Diferentes vistas de *Trapèze désaxé autour du rectangle*, (1996)

École Nationale d'Architecture (ENS) de Nancy. © Fotografía: André Morin.

Ver en: <http://cdn.theatlanticcities.com/img/upload/2013/03/28/82-212a01.jpg>

Otro autor que labora con gran entusiasmo varias formas de ilusionismo óptico con un toque surrealista e irónico, es Erik Johansson (Suecia, 1985). Entre sus obras más destacadas podemos nombrar *Mind your step* (Fig. 18) la cual instaló en una plaza pública de Estocolmo en junio del 2011. Esta pieza consiste en el montaje de una serie de imágenes fotográficas que, fusionadas con el fondo de aspecto geométrico de la plaza, semejan un vacío rocoso en el suelo de forma triangular con una única pieza geométrica manteniéndose medio suspendida en el aire. Plataforma desde la cual Johansson invita a los más curiosos a jugar, saltando, asomándose al abismo o haciendo equilibrios.

Fig. 18. Erik Johansson, *Mind your step* (7-12 de junio, 2011) Sergels Torg en Estocolmo. Fotografía: Holger Ellgaard.

Ver en: <http://www.denlekandemanniskan.com/2011/06/dagens-gatukonst-mind-your-step.html>

Por otra parte, mientras que Varini utiliza la arquitectura como la matriz de sus creaciones y Johansson el espacio público, Askash Nihalani (NY, 1986) recurre a un ambiente urbano más heterogéneo, ayudándose, no de la pintura ni la fotografía, sino de cintas adhesivas

(*Street Tape Art*). Con este material tan sencillo, Askash Nihalani delinea formas geométricas rectangulares de aspecto tridimensional en muros, fachadas, aceras, bancas, etc., siempre haciendo uso de cintas de colores fluorescentes para que puedan contrastar con el gris urbano.¹⁶ Lo curioso de este autor radica en el toque irónico que le infiere a cada una de sus piezas por pequeñas que sean, ya que juega con el mismo viandante, que puede sorprenderse a sí mismo, de pie o sentado sobre un montón de cajas, atravesando alguna de sus piezas al abrir una puerta, o cualquier tipo de situación sorpresiva que le lleve inevitablemente a formar parte del espacio. Un espacio imaginario que el caminante delata al paso de sus movimientos, develando esa sensación espacial efímera y radicalmente inusual que Nihalani tanto añora conseguir con el fin de escapar de la cotidianidad y la rutina de su ciudad.

Por último, resulta necesario dar un espacio a la obra de Liu Bolin (Shandong, China, 1973). En el año 2005, Bolin comenzó la serie *Hiding in the City* (Escondido en la ciudad) como una acción inconformista respecto a la decisión que había tomado el gobierno de la República Popular China de deruir la zona residencial de artistas *Beijing International Art Camp*, también conocido como *SuoJiaCun Artist's Village*, un espacio que venía albergando a más de un centenar de artistas de la escena artística de Beijing, y que por aquel entonces, también constituía su propio hogar.

En esta serie, Bolin fotografió los edificios derruidos de la zona del *Beijing International Art Camp*. Lo interesante, fue la decisión de incorporarse él mismo como elemento metafórico dentro del escenario capturado, pintando su cuerpo de manera camaleónica para mimetizarse con el entorno y hacerse el invisible al primer golpe de vista.

En relación a este serie, Bolin, oculto entre las ruinas, las paredes derruidas, escombros y paredes pintadas con lemas obreros, nos invita a sumarnos a sus quejas, objeciones y reflexiones, a pensar en lo injusto e inclusive en lo paradójicas que resultan, en muchas ocasiones, las propias acciones del hombre: "Al hacerme invisible, trato de cuestionar la relación de cancelación mutua entre nuestra civilización y su desarrollo [...] toda cultura tiene sus contradicciones irreconciliables [...] ¿Por qué me hago invisible? Lo que me hace invisible hace pensar a la gente." (Bolin, 2013)

¹⁶ Para ver imágenes relativas a la obra de este autor, recomendamos remitirse directamente a <http://www.aakashnihalani.com/>

Con la idea de hacer visible aquello que no lo es a simple vista, Bolin consigue llevar lo anamórfico más allá de lo puramente efectista y representacional. Primero, al tomar la decisión de corporeizar un efecto óptico dando vida así al artificio en sí para convertirse en imagen misma y, a la par, medio de subjetivación del entorno urbano; y por otra, porque Bolin consigue insuflar a su obra ese espíritu de protesta que hace de una experiencia estética un acto protesta, un llamamiento de reciprocidad e, inclusive, un recordatorio de la importancia que el arte tiene para el hombre.

Prácticamente es como si Bolin nos estuviera diciendo: ¡Acaso no ven lo ciegos que estamos! ¡No nos escondamos! ¡Podrán echarnos de nuestro hogar, pero no conseguirán hacernos desaparecer! Bolin decía (2013): “Creo que en el arte, la actitud del artista es el elemento más importante. Si una obra ha de impactar a alguien, debe ser resultado no solo de la técnica, sino también del pensamiento del artista y de su lucha en la vida.”

Y esta actitud de denuncia sociopolítica es la que hace la obra de Bolin especial, pues refleja el más básico impulso de la voluntad humana, el de la supervivencia. Una experiencia, sin lugar a dudas, primaria. ¿Cuál sino ella es uno de los trasfondos de la creación artística? Nietzsche enfatizaba que más allá de las fuerzas opuestas que tensionan a todo espíritu entre lo apolíneo y el frenesí de lo dionisiaco, existe la búsqueda por superar e inclusive aniquilar la individualidad en pro de acercarse a una experiencia estética y por ende espiritual, más universal. La vida, aceptaba Nietzsche, es tragedia y por ello una de las mayores fortalezas del hombre es la de ser consciente de que en la vida como en la muerte prima la injusticia. De ahí que según el análisis de la tragedia por Nietzsche, la causa de la creación artística sea la de domeñar el dolor, mientras que su función, sea la de producir consuelo. (Castrillo, 2012)

En analogía con esta visión nietzscheana, vemos en Bolin un interés implícito por constatar que, detrás del velo de lo bello, lo apolíneo, y el artificio de lo anamórfico, crear es aceptar lo paradójico y lo trágico de la vida, del hombre y de sus acciones. Finalmente, el arte es una forma de representar y dar un espacio a lo innombrable, un algo que emerge en nosotros tal y como “florecen las rosas sobre una rama de espinas” (Nietzsche).

Así, en cada una de las prácticas de Bolin, se advierte una concepción del espacio ampliada, ya que, a través de sus camaleónicas acciones, constata que atrás de la

aparición de lo efímero, el espacio es homogeneidad y completitud más allá de la unidad, el individuo y los confines físicos o de pensamiento.

A modo de conclusión

A lo largo de estas páginas hemos podido vislumbrar cómo el hombre ha ideado diferentes formas de representar el espacio a través de la gráfica y el arte en general. Primeramente desde el deseo de impregnar lo representado de un magma simbólico, mágico e inclusive divino, hasta la formulación de diferentes sistemas de perspectiva afines a nuestra forma de percibir el espacio, aunque sea a través del ilusionismo óptico. En nuestro constante intento por racionalizar qué es el espacio y cómo este se representa hemos llegado al punto de conceptualizarlo y comprender que la sensación intuitiva de lo espacial es más que saber representarlo artificiosamente. De lo mágico a lo simbólico, de la geometría euclidiana a la visión gestáltica, diferentes artistas han sabido condensar con frescura cómo el espacio, aún inaprensible, inmaterial e imperceptible para el ser humano, puede materializarse a través de sus intervenciones urbanas. Obras que aglutinan verdaderas experiencias espaciales en cuanto sorprendidas, interactivas y efímeras, a la par que son increíblemente reivindicadoras del encuentro, la reflexión y la distensión social.

Referencias

- Bolin, Liu (2013). “El hombre invisible”, en TED (Technology, Entertainment, Design). Disponible en http://www.ted.com/talks/liu_bolin_the_invisible_man.html. Consultado en mayo de 2013.
- Castrillo, Dolores (2012). “La creación artística: entre la belleza y el horror” en *Instituto de Campo Freudiano, Nucep. Nuevo centro de Estudios de Psicoanálisis*. Disponible en http://nucep.com/wp-content/uploads/2012/09/Dolores-Castrillo-_CREACION.pdf. Consultado en julio de 2013.
- González Sáinz, César y Aitor Ruiz Redondo (2010). “La superposición entre figuras en el arte parietal paleolítico. Cambios temporales en la región cantábrica”, en *Cuadernos de Arqueología de la Universidad de Navarra*, Nº 18. Disponible en <http://hdl.handle.net/10171/21251>. Consultado en julio de 2013.

De Solà-Morales, Ignasi (2003). *Inscripciones*.
Barcelona: Gustavo Gili.

De Stefani C., Patricio (2009). "Reflexiones sobre los
conceptos de espacio y lugar en la arquitectura del
siglo XX", en *DU&P. Diseño Urbano y Paisaje*. Volumen
V, N°16, Año 6. Santiago de Chile: Centro de Estudios
Arquitectónicos, Urbanísticos y del Paisaje, Universidad
Central de Chile.

Montaner, Josep María (2000). "Espacio", en
*Introducción a la arquitectura. Conceptos fundamen-
tales*. Barcelona: Universitat Politècnica de Catalunya.

Morales, José Ricardo (1969). "La concepción espacial
de la arquitectura", en *Arquitectura*. Santiago de
Chile: Universidad de Chile.

Nietzsche, Friedrich (2008). *El origen de la Tragedia*.
Buenos Aires: Terramar Ediciones.

Panofsky, Erwin (2010). *La perspectiva como forma
simbólica*. México: Fábula, Tusquets.

Roibón, María José (2005). "Espacios públicos, arte
urbano y ciudad. Análisis comparativo de dos casos:
Plaza 25 de Mayo y Paseo de las Esculturas, Resistencia,
Chaco", en *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*,
2005. Argentina: Instituto de Planeamiento Urbano y
Regional – IPUR – Facultad de Arquitectura y Urbanismo
– UNNE, Universidad Nacional del Noroeste. Disponible
en [http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/7-Tecnolo-
gia/T-080.pdf](http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/7-Tecnologia/T-080.pdf). Consultado en julio de 2013.



EMBELLEECER LO QUE EL MÁS ALLÁ HACE PRESENTE: PINTURA, PINTA O VISIÓN Y EL VALLE DE SIBUNDOY¹

Artículo de investigación

SECCIÓN CENTRAL

Carlos Avellaneda Escudero

Universidad del Cauca / karl.avellaneda@yahoo.com

Antropólogo, egresado de la Universidad del Cauca. Investigador independiente. Su interés gira alrededor del estudio filosófico y simbólico sobre de la mística, el arte pictórico, la cosmovisión y las plantas sagradas. En la actualidad hace parte de un proyecto sobre "chamanismos y estéticas contemporáneas" junto a otros investigadores del sur-occidente colombiano que participan del blog Kipunakuna. Lleva a cabo también una investigación sobre la mística y la poesía en Porfirio Barba Jacob. A nivel laboral ha sido consultor para gestión social con poblaciones urbanas y ha hecho trabajo de campo y etnografía con obreros de minera de carbón a cielo abierto.

¹ Este artículo es resultado del trabajo de campo e investigación para optar por el título de antropólogo, llevado a cabo entre el año 2011 y 2012 con dos pintores indígenas inga y kamëntsa en el Valle de Sibundoy, Alto Putumayo, al suroccidente de Colombia.

ESCUADERO AVELLANEDA C, Embellecer lo que el más allá hace presente: Pintura, pinta o visión y el valle de Siribundo. Calle 14, 8 (11) 66-81

RESUMEN

La experiencia con plantas sagradas de conexión es, en cierto modo, una experiencia artística, un esfuerzo espiritual que influye en el comportamiento, que inspira y estimula la creatividad, pues crea otras formas de percibir, pensar e interpretar el mundo, y permite comprender los fenómenos internos de cada *ser-ahí*. El uso y conocimiento mismos de este tipo plantas se remonta a un pasado remoto. El presente texto acerca su mirada al suroccidente de Colombia para describir las pinturas visionarias-chamánicas de dos indígenas del Valle de Sibundoy. Sus formas y colores, que son fruto de la revelación y los conocimientos de lo invisible o lo sagrado dados por el brebaje-maestro, el yagé, son clave para entender que en su contexto cultural estas (re)presentaciones son un medio que embellece (agradece y presenta) la vida y el pensamiento.

PALABRAS CLAVES

Embellir, pintura, sagrado, Valle de Sibundoy, yagé

BEAUTIFYING WHAT THE OTHER WORLD MAKES PRESENT: PAINTING, *PINTA* AND VISION IN THE SIBUNDOY VALLEY

ABSTRACT

The experience with *sacred plants of connection* is somehow an artistic experience, a spiritual endeavor that influences the behavior, that inspires and encourages creativity, for it creates other ways of perceiving, thinking and interpreting the world, and allows the understanding of the internal phenomena of each *being-there*. The use and knowledge of these plants goes back to a remote past. This text looks upon the Southwest of Colombia to describe the visionary-shamanic paintings of two indians from the Sibundoy Valley. Their shapes and colors, which are the result of the revelation and the knowledge of the invisible or sacred given by the master-beverage, the yagé, are key to understand that, in their cultural context, these (re) presentations are a means that beautifies (is grateful and offers) life and thought.

KEYWORDS

Beautifie, *pinta*, painting, sacred, Sibundoy Valley, yagé

EMBELLIR CE QUE L'AU-DELÀ REND PRÉSENT: PEINTURE, APPARENCE OU VISION ET LA VALLÉE DU SIBUNDOY

RÉSUMÉ

L'expérience avec des plantes sacrées de connexion est, d'une certaine manière, une expérience artistique, un effort spirituel qui influe sur le comportement, qui inspire et stimule la créativité, puisqu'elle crée d'autres formes de percevoir, de penser et d'interpréter le monde, et permet de comprendre les phénomènes internes de chaque *être*. L'usage même et la connaissance de ce type de plantes remonte à un passé lointain. Ce texte se concentre sur le sud-ouest de la Colombie afin de décrire les peintures visionnaires - chamaniques de deux indigènes de la Vallée du Sibundoy. Leurs formes et couleurs, qui sont le fruit de la révélation et des connaissances de l'invisible ou du sacré apportées par le breuvage-maître, le yagé, sont la clé pour comprendre

que dans leur contexte culturel ces (re)présentations sont un moyen d'embellir (remercier et présenter) la vie et la pensée.

MOTS CLÉS

Embellir, peinture, sacré, Vallée du Sibundoy, yagé

TORNAR BELO O QUE O MAIS ALÉM FAZ PRESENTE: PINTURA, PINTA OU VISÃO E O VALE DE SIBUNDÓY

RESUMO

A experiência com plantas sagradas de conexão é de certo modo, uma experiência artística, um esforço espiritual que influi no comportamento, que inspira e estimula a criatividade, pois cria outras formas de perceber, pesar e interpretar o mundo, e permite compreender os fenômenos internos de cada *ser-ali*. O uso e conhecimento mesmo deste tipo de plantas se remonta a um passado remoto. O presente texto aproxima sua mirada ao sudoeste da Colômbia para descrever as pinturas visionárias xamânicas dos indígenas do Vale de Sibundoy. Suas formas e cores, que são fruto da revelação e os conhecimentos do invisível ou do sagrado dados pelo beberagem – mestre, e o chá de yage, são chave para entender que em seu contexto cultural estas representações são o meio que torna belo (agradece e apresenta) a vida e o pensamento.

PALAVRAS-CHAVE

Embelezar, pintura, sagrado, Vale de Sibundoy, Yagé

SUMAIACHIRI IMAN SUGNIGMANDA KAUACHIRRI. LLUNCHI, PINTA, VALLE DE SIBUNDÓYPI

UCHULLAIACHI

Nukanchipa atunkuna ugsakunaua kaugsai kam, ningapa sugrrigcha kaugsai sumaiachiska, nukanchipa ukunigmandata fursarri chasa lisinsia sugkunaua kaugsangapa, pusa sugrrigchakuna iuiangapa, nigpi sugrrigchakuna kauachirri, iuiachaia, alpakunata sugrrigcha kauachirri, lisinia iuiangapa iman pasarriku sug sug rrunakunapa Ukupi. Ñugpamandta iukarri kai ugsakunamnda rrrigsiikuna. Kia killkaska tupachimi atun alpa urraladumandakunata kauangapa nukanchip purra Valle de Sibundoymanda iskai atun sinchi taitakunapata pintakuna kauangapa. Paikunapa kaskakuna rrigchakuna, kankunami ambiuaska upiakaurramanda rrigsiikuna sakiskakuna, kaikuna mkam iuiachingapa paikunapa kaugsai kiku knkunmi kugsaita iuiaikunata sumaiachispa painingapa.

RRIMANAKUI

Sumaiachi, llunchiska, uaka, Ambi uaska

Recibido el: 09 de abril de 2013

Aceptado el: 13 de junio de 2013

*Son cuadros que lo hacen meditar, soñar, imaginar...
obras que poseen la sutil cualidad, la sugestión, y que
incluso parecen contener en ellas una evasión hacia
un mundo más amplio.*

Oscar Wilde

El arte es un fenómeno universal y el uso de plantas de conexión (sagradas y/o visionarias)² tiene una relación directa con la práctica creativa de diseños simbólicos en ciertas comunidades indígenas de Colombia y el mundo. Los tukano en el Vaupés, los huicholes de México y los shipibo-conibo del Perú son las comunidades nativas más estudiadas por la creación de diseños visionarios en madera, lienzo, tela y cerámica.

En este texto se exponen algunas características de estas pinturas y se reflexiona sobre cómo se entiende su corporeidad narrativa en ciertas comunidades amerindias del alto Putumayo, en donde las *pintas* o

2 En correlación a la experiencia *con* lo sagrado, las plantas de conexión, hacen referencia, bajo la preposición 'con' (juntamente y en compañía), a esa llave o enlace (que puede unir o juntar una cosa con otra), que nos abre, muestra y produce el contacto (αφή) con las energías y fuerzas propias del cosmos: con el todo. *Con* alude a *médium* y a *causa* (situación actual respecto de una situación pasada de la salud espiritual y corporal), como *yagé* a relación, comunicación y complemento (integridad, plenitud con sí y con el universo). "Estaba con" denota participación y se relaciona con el "ser con otro" o el "ser-estar-con" de la experiencia extática, que lleva a algo entre dos y fuera de los dos, donde se participa "de su diferencia y que él o ella, participen de la diferencia de uno, siendo otros los dos" (Mario Madroñero, comunicación personal, noviembre de 2011).

"*Con* [avec en el original francés] es una palabra formada a partir del latín *apud hoc* que significa 'cerca de esto'. *Cerca de, junto a*: el valor local de esas expresiones —en francés pero es igual para otras lenguas— se dobla enseguida de un valor afectivo y los dos se recobran en la *proximidad*. *Estar cerca de* es estar muy cerca, muy próximo y entonces en una proximidad" (Nancy, 2011: 5). La misma *proximidad* puede referirse a lo que Heidegger conoce como "la existencia-con". Heidegger (que según Nancy fue el primero en introducir el "con" al léxico de la filosofía), considera que este término debe estar a la altura del "existir". Más que con lo posicional, la palabra debe remitirnos a un valor "existencial" o "co-existente" del ser-con-la totalidad-de-los-entes (siendo), lo que genera un espacio común, un tópico existencial de plural-multiplicidad (cfr. Nancy, 2011).

visiones son concebidas como una experiencia, una percepción vivencial y un diálogo con espíritus, ancestros, energías, saberes estéticos, espirituales y curativos (que también son retrospectivos y sensibles al ambiente natural y socio-cultural).

El "arte", o aquí la pintura o la (re)presentación, es un retrato que presenta y otorga narraciones sobre la percepción del mundo³. Su saber y práctica hacen parte de la vida y el pensamiento, un lugar de encuentros y elaboraciones sobre el presente, el pasado y el futuro. Puede siempre considerarse *un espacio de conocimiento* donde se muestra y se defienden saberes tradicionales que han sido hechos "suyos" y transmitidos a través del tiempo.

La práctica pictórica visionaria se puede definir como un área de saberes donde el que pinta involucra su percepción de la experiencia visionaria y la colectiva visión del mundo en una serie de formas, dibujos y colores que nos dicen mucho de cómo está constituido el mundo donde vive y piensa el artista. Así, el *arte* que podríamos llamar *visionario-chamánico* es la expresión plástica de visiones alcanzadas o recibidas por un taita-chamán y aprendices o pacientes. Es un lenguaje, una imagen que habla en un contexto cultural étnico y es profusamente simbólica y explicativa del modo como son y se ven las cosas: una memoria, una descripción, un archivo. Su carácter visual es la exteriorización de las experiencias vividas a través de los sentidos, en este caso gracias a las plantas sagradas, reconocidas en el mundo indígena

3 La (re)presentación tiene como característica la puesta en escena de la realidad conocida, en este caso no como imitación, mas como retrato de lo experimentado, de lo sentido. La misma, en su contexto, es ya un conocimiento y percibirla es por lo tanto conocer lo que *presenta* allí. Es un modo específico de entender y comunicar, por lo que la representación es una manera de mostrar la realidad que la circunda según como esa sociedad la entiende. Su contemplación guarda entonces una experiencia estética o una estética como experiencia, es decir, pone en juego al cuerpo con la presentación en el instante de percibirla, al cuerpo subjetivo y cultural. Una relación del adentro con el afuera. El arte, en este caso la pintura, como un conocimiento ligado a lo sensible, que llama a la emergencia de un sujeto estético "más sensible": a la *espiritualización de los sentidos* (Oscar Wilde).



▲ *Bejuco de yagé* por Juan B. Agreda (pintura con chaquira). Esencia y espíritu: “una planta tiene vida y cada planta tiene su pensamiento” (Taita Juan B. Agreda, Sibundoy, noviembre de 2011)

americano por su posibilidad de revelar la interrelación entre la naturaleza, el cosmos y el ser humano. Vegetales de uso sagrado y curativo, plantas de conexión, plantas maestras o de conocimiento, que se consideran una llave o enlace puesto que abren, muestran y producen el contacto con los espíritus, energías y fuerzas propias de la totalidad universal que llevan al que las pruebe a penetrar y conocer los diferentes estratos del cosmos y las dimensiones de su propio ser.

En este texto se explora y se trata de entender algunos significados de la pintura visionaria de dos artistas de las comunidades indígenas inga y kamëntsa del Valle de Sibundoy, en cuya labor existe un importante conocimiento tradicional sociocultural y herbolario de cientos de plantas curativas, particularmente del brebaje de origen amazónico *yagé*, *ambi waska* (en quechua inga) o *biajý* (en lengua kamëntsa). *Banisteriopsis caapi* y *Diploterys cabrerana* en lengua científica occidental.

La *pinta* o la visión otorgada por las plantas sagradas de conexión se muestra como parte esencial y de sentido de cada ser y cosa en el mundo. Un centro, un aliento,

una potencia de vida: colores y sonidos que viven en cada espíritu visible e invisible. Lo que refleja una visión del mundo que desafía la lógica aristotélica, donde lo invisible y la común visión del mundo se hallan natural e indisolublemente mezclados. Las formas y contenidos (esencia y expresión) de la pintura visionaria-chamánica hacen parte de un redescubrimiento cotidiano sobre la idea de lo sagrado o lo invisible en estas comunidades; en tanto que resultado de la experiencia visionaria o mística⁴ pueden concebirse como un puente o una

⁴ Lo místico (focos de enunciación de la inspiración, el genio poético y la fe), ligado a lo sagrado o *numinoso* (cfr. Otto, 2008), está vinculado con aquello que se visualiza disímil y *más allá* de la vista humana, pero que está-ahí, en lo velado de la cotidianidad donde lo divino reposa desde siempre. La mística (del gr. *mystikós*: secretamente o de realidades misteriosas) es una forma sensible extática, una experiencia excepcional, espiritual y contemplativa (templada, alegre, admirable), de energías y conocimientos (revelaciones) venidos de sí y de los espíritus del universo. Supone, de algún modo, una suspensión del ejercicio de los sentidos mortales; es próxima a la muerte, por una sensibilidad múltiple ligada a los sentidos del alma, con el fin de crear cierta unión o contacto (participación) con lo divino o invisible, con sí y con la alteridad espiritual eterna. Aspectos que llevan, muchas veces por medio de la catarsis en el éxtasis (por

ventana entre nuestro mundo finito y el infinito, desde donde podemos percibir y entender los dominios naturales y espirituales. Su belleza es por lo tanto un vehículo que abre caminos a la armonía y a la unidad del espíritu, una manifestación visual que hace parte de un fortalecimiento interno venido de las energías reveladas que le dan poder a la creación. Y considerando que “la sensación es lo pintado”, concibo siguiendo a Deleuze que en este tipo de pinturas “no se trata de reproducir o de inventar formas, sino de captar fuerzas [...] La célebre fórmula de Klee, ‘no hacer lo visible, sino hacer visible’, no significa otra cosa [...]. La fuerza está en relación estrecha con la sensación: para que haya sensación es necesario que una fuerza se ejerza sobre un cuerpo, es decir, sobre un lugar de la onda” (Deleuze, 1984: 35).

Lo que el más allá hace presente es, por lo general un saber estético vertiginoso, consecuencia de las experiencias espirituales cósmicas (con la totalidad) en este caso con *yagé*. El que vive y siente este tipo de experiencias sabe del temblor que despierta y espolea. Sabe, además, de su potencia curativa, física y mental, otorgada por la fuerza en el flujo de lo invisible, del esplendor que no se ve. Es encarar saberes sempiternos, que se mueven con los flujos del tiempo y el espacio; es escuchar las voces de la memoria, del mundo. Por su parte, *embellecer* como pintura es de alguna forma *agradecer* al cosmos y poner en armonía y equilibrio los saberes transmitidos en el contacto con lo más-sensible, lo que se oculta pero que siempre está: una forma narrativa donde los hechos vividos se presentan provistos con algún orden coherente y significativo. A su vez, dentro de la práctica curativa de los taitas, es un hacer que confiere saber y experiencia, pues *embellecer* es la capacidad o habilidad de crear serenidad, estabilidad o proporción dentro de los cuerpos cósmicos: mantener los sonidos y colores del mundo dentro de la *avenencia* Natal (originaria). *Embellecer* es sentir, curar, crear, pintar; es poner en orden los pensamientos, tanto como mostrar y manifestar lo que está y existe en el mundo. Y como armonía, como equilibrio, en el permanente sentir del cambio, es una forma que agradece y mantiene la disposición cósmica. Es también un acto que deviene del deseo de divulgar, hacer sentir, armonizar, complementar, conectar y fortalecerse lazos universales y personales, sociales y espirituales. Es también, de alguna forma, un acto de resistencia frente a los espantos del mundo contemporáneo, pues su presencia es una ventana hacia

médium en este caso de una bebida o planta), a cierta armonización con el *sí mismo* y de este con la naturaleza: es como pasar del caos al orden interior y luego universal (cerca a un sentimiento de *resurrección* de cierta genialidad artística).

la memoria y un muro contra el olvido. Es un saber que guarda y enseña, otorga y estimula vida y pensamiento.

I. Valle de Sibundoy, un acercamiento

El Valle de Sibundoy aparece entre la niebla en las mañanas —así como en las tardes frías o de lluvia— como una elipse verde y luminosa, no muy extensa. La niebla le otorga un aire de misterio y encanto, que solo a muy pocos lugares les hace ser un sitio muy especial. Cuando el sol escoge su lugar, siempre brilla radiante y cubre con su luz la hermosa llanura, de espesos o claros rincones “donde el verde es de todos los colores”. En un pasado muy lejano, estas tierras y sus montañas fueron la fonda de un lago, por lo que muchas de sus tierras hoy mantienen cierta fangosidad y humedad. Sus suelos privilegiados, albergan un gran número de pequeños ríos o corrientes de agua, que se mueven ondulantes hacia su encuentro con el río Balsayaco, al sudoeste, que al bajar por los caños y montañas andinas, desde el valle, llega al bajo como el río Putumayo. Por lo general sus tonos verdes siempre están en cercanía a frondosos reductos de sauces, helechos arbóreos, pinos y eucaliptos, medianos bosques de árboles andinos, uno que otro yarumo verde-grisáceo y siembras extensas de maíz y frijol, entre otros.

Este ancho dominio, que al contemplarlo desde las alturas parece estar engarzado como una joya verde entre las colinas que lo rodean, es una heredad de llanuras para siembra y uso pastoril. Al llegar a él uno queda subyugado por su beatitud, la belleza de los paisajes y la sabiduría de sus gentes. Este territorio es el hogar de la diversidad. Mantiene, a pesar del tiempo, un extraño encanto, que lo hace un territorio con un característico aroma melancólico y mágicamente natural. Es habitado por indígenas y mestizos, que durante mucho tiempo han tenido que ir labrando, no sin dificultades, sus caminos paralelos.

II. Del embellecer y otras anotaciones

Si bien el Valle de Sibundoy tiene un encanto a “mundo perdido” o encerrado, también ha sido un lugar de paso entre dos grandes territorios, lo que ha creado un trueque permanente de productos y conocimientos, muchos de ellos alrededor del uso y rituales de las plantas medicinales o sagradas. Muchas de sus artes y artesanías son (re)presentaciones provenientes de la experiencia con *yagé*, por lo que esta hace parte de las relaciones cotidianas que estos pueblos establecen





con la naturaleza como un todo. Muchas son utilizadas a merced de la curación, para mostrar y conocer la sabiduría cósmica,⁵ explorando las relaciones del artista con el conocimiento, el equilibrio y la armonía. Esa unión de los taitas, ese camino que emprenden sobre el gran mundo, es lo que los conecta con el origen de las cosas, con el principio creador, ordenador, con las fuerzas superiores o con el *Padre Sol*, el *Gran Abuelo*, el *Gran Chamán*, el maestro de maestros, que enseña y labra caminos, que se abre y muestra claridad:

Ese es el supremo, es amor, es luz, es palabra, es visión, es el don de la vida, la plasmación del arte, de la pintura, la plasmación del canto, de la danza, ¿si ven?, es todo, es todo. Nosotros somos artistas del pensamiento cósmico universal en el cual tenemos que detenernos un poco, en esta carrera por donde pasamos muchos, tenemos que volver a encontrar el hilo del retorno a casa interior del padre, bajo la llave sagrada, ayahuasca, que es la herramienta sagrada del cóndor (Taita Luis Flórez, Santiago Manoy/Mocoa, octubre de 2010).

Los mayores y sabedores, a través del *yagé*, *ambiwaska* o *biajiy*, llave y herramienta sagrada, abren caminos al conocimiento cósmico, pues este brebaje es mediador (*médium*) para ver los caminos interiores y universales. Cada cual puede ver el flujo de su alma, los colores de su sangre; puede percibir con mayor claridad los dones y conocimientos de la vida, de la naturaleza donde “todo conversa”. Estos ámbitos del *pensamiento cósmico* donde se re-crea la existencia (la creación), los conocimientos ancestrales, están llenos de arte, de estética de saber y curación, donde el indígena (y donde todos), dicta el taita, debemos “detenernos un poco”, “encontrar el hilo del retorno”, conocer y aprender, sobre la vida y el pensamiento. Por lo tanto, las habilidades y expresiones que del temblor de la experiencia devienen, son semillas que florecen, que nacen con la vida, pero que solo se expanden, se abren en nuestro contacto con las aguas de la existencia. Sus elaboraciones y saberes, aunque muchas veces no digan nada, mantienen un centro de equilibrio de la vida y su cultura. Es así que todas y cada una de las (re)presentaciones de y sobre la cotidianidad renuevan y mantienen vivas las tradiciones, como

5 El cosmos en el mundo andino es por lo general un espacio dividido en tres dimensiones ontológicas que están en permanente y dinámica conexión: *Hanan Pacha* en quechua (Q) o *Bengbébetsá* en kamsá (K): lugar superior; *Uku Pacha* (Q): inframundo; y, en medio de estas dos esferas, *Kay Pacha* (Q) o *Yentsá* y *Fshan* (K): la tierra o la naturaleza, hábitat de lo humano, lugar de vida y regeneración (cfr. Llamazares, 2011).

expresiones de la cosmovisión y de la espiritualidad (Proyecto etnoeducativo del pueblo inga, s.f.: 63).

Sentados en una banca amplia de madera mirando al oriente, mientras la Luna —¡pero qué Luna hizo ese día!— salía grande y amarilla, la *mama* Francisca del pueblo inga me habla de ello: sobre la vida, el arte, el *yagé*, las visiones y sus significados. Con esa forma lenta, apacible y meditabunda que los caracteriza, sus palabras fueron llegando y del arte entonces finalmente señaló:

Arte es la capacidad de embellecer, de dar vida con formas y colores. A la naturaleza si usted la pinta bien bonito; embellece al Sol si usted es un buen artista, le da vida al Sol, a la Luna, también a la montaña... Es algo que nace con uno, el arte nace con la semilla de la persona, que pueden ser habilidades y aptitudes. Son artistas los que tienen una habilidad especial que surge. Son habilidades, nacen con ese don, que van cultivando, con el que son capaces de transformar cualquier cosa y con el que se desenvuelven fácilmente (*mama* Francisca Jacanamijoy, vereda Las Cruces, septiembre de 2011).

Ella fue quizá la primera persona que me habló del arte como un acto de embellecer. Con lo que me decía *mama* Francisca, pude entender que los taitas pintan y armonizan los cuerpos enfermos o como tejedores, escultores y pintores, prestan atención al mundo y representan, embelleciendo (*agradeciendo*) la vida y su diferentes formas.

En el pueblo inga, *sumaiachii* es *embellecer*, *pintar*, armonizar y aquietar el caos por medio de la pintura, de las formas y los colores. *Sumaiachii*, es una palabra compuesta de tres partes: un adjetivo, una raíz verbal y un sufijo (*suma-iachi-i*). El adjetivo *suma-* (o *shuma*) se refiere a: bueno, bonito, hermoso, simpático, atrayente e incluso en su significado más amplio figura como, “con buenos pensamientos”, “con buenas intenciones” (Diccionario inga, 1997). El vocablo o raíz verbal *-iachi* está en relación con el sentir, “lo que siente” en su persona, en este caso el pintor o taita al percibir una experiencia. Por último, lo que hace el sufijo *(-i)*, es complementar al verbo, en este caso como una acción muy cercana al deseo, que una persona ejerce sobre otra, es decir: “hacer que alguien”. Podría quizás también encontrar la palabra *sumai-*: “gustarle (a alguien)” (Ibíd.). De este modo puedo decir que la palabra *sumaiachii* significa en su totalidad: *hacer que a alguien le guste y sienta bonitos pensamientos e intenciones*.

En este orden de ideas es importante señalar el mito de origen del yagé entre estas poblaciones indígenas, sobre todo en la cultura inga. Su narrativa e historia nos da una señal y un significado sobre la importancia del arte, la curación y el embellecimiento dentro de este valle y sus gentes.

Según cuentas los taitas y mayores, el hombre ya caminaba sobre la tierra, pero erraba por caminos inciertos, carecía de inteligencia y habilidades especiales. Otras especies transitaban con él por este mundo primigenio, indiferente y oscuro. Todo parecía similar. Su vagar por estas tierras solo tenía un propósito, conseguir alimento; e iba en esta labor cuando se topó tropezando, entre raíces, hojas, flores y frutos, con el bejuco de yagé. Aventurándose a probar la liana la partieron por la mitad, dándole a probar a las mujeres, quienes tuvieron la menstruación. Los hombres, por su parte, al beber quedaron extasiados, llenos de visiones. Vieron como la otra mitad que les había sobrado empezaba a crecer, trepando hacia lo alto. Entre la oscuridad perenne las sombras fueron tomando contorno y las siluetas terrestres empezaron a dar pequeños destellos, mientras ellos veían

como la enredadera penetraba a una inmensa flor en el etéreo cielo. Entonces el mundo se estremeció con el relámpago de un trueno y una luz radiante brotó de la oscuridad. La flor fue fecundada y así se transformó en el Sol. De él finalmente halos de luz brotaron, llevando cada uno una melodía y un color. De cada rayo bajaron los hombres del Sol, con resplandecientes colores dorados, coronas de plumas y hermosas collares, cantando y bailando al son de sus canciones. Con flautas y tambores fueron esparciendo pinta y pinta, vida y armonía a las cosas, pues cada melodía, distinta una de la otra, se transformó en un matiz, que penetró a cada ser como alma al cuerpo. Al tocar la tierra, estos auríferos hombres se dispersaron como la luz y cada uno depositó una forma y color en cada ser; sinfonía de colores que hizo brotar y florecer la lucidez y el entendimiento en los humanos, creando el lenguaje y la inteligencia. El mundo desde entonces estuvo iluminado.

Iluminado con la presencia del Sol y del yagé, que tienen la capacidad de mostrar. Con el yagé el taita “ve el mundo como es”, la inteligencia se expande y hace todo claro y armónico en el alma del *iacha runa* (hombre sabio), donde



▲ *Clarividencia. Visión de yagé por el taita Juan B. Agreda. Color y óleo sobre papel*

“uno empieza a ver y a sentir, de que en toda la creación de Pachamamita, en toda la creación de todo lo que nos rodea, de todo lo que tiene vida, color, vibración, música y color, ahí está, la encarnación del arte sagrado de la vida, del Gran Chamán” (Taita Luis Flórez, Santiago Manoy/Mocoa, octubre de 2010). Parece así, que el Sol, con su luz, sus halos de albor, es el primer gran artistachamán, que en unión fecunda con el yagé, le dio vida y orden al mundo de los humanos y sus especies coterráneas. La creación del Sol (como origen y como obra) es, por lo tanto, un don, una revolución, que de la oscuridad caótica hace nacer la armonía y la fuerza vital en plenitud, características de la creatividad, la creación y el arte.

III. Sobre el arte y la pintura visionaria-chamánica

La (re)presentación pictórica visionaria, arte chamánico o en este caso pintura-yagé, es una expresión plástica compleja que germina y se prolonga de los rituales y visiones de lo invisible alcanzadas con las experiencias espirituales, místicas y de éxtasis chamánico. Está relacionada con seres y poderes míticos y con el conjunto de costumbres relacionadas con la práctica profética y curativa. Es el florecimiento de una semilla que nace en nuestro cuerpo y mente, en este caso particular al tomar, comer o inhalar una planta de conexión. Un auge, nacido del éxtasis e inspirado en las imágenes de las visiones, que se prolongan finalmente sobre una superficie, generalmente a través de colores y formas dinámicas, combinaciones sucesivas y constantes, de características fantásticas, similares a las percibidas en una visión y que por lo general conforman una representación multidimensional (ligada al cosmos chamánico de múltiples realidades interconectadas), que condensa ideas individuales y de la cosmovisión social (Llamazares, 2000).

El uso y conocimiento de plantas sagradas se remonta en el tiempo, a un pasado muy antiguo. Su gran importancia simbólica en diferentes aspectos de la vida cotidiana como *numen* (ser de un poder fascinador) es hoy un legado en muchas de las comunidades amerindias. Sus efectos, de formas y colores magnánimos, *pintas o visiones cosmovisionarias*, “claramente delineadas y vivamente coloreadas”⁶, influyen directa-

⁶ La pinta, “un ver-oír-hablar-hacer-sentir-pensar”, como dicen los mayores, es un efecto de energías del mundo, es la verdad del mundo, es poder, es flujo: “es la unidad mínima de sentido de cada ser” (Pinzón, 2002: 61). Es también una fuerza de impacto que a medida que el tiempo pasa es mucho más clara y figurativa, produce experiencias de ascensión y de vacío. Una cartografía visionaria que

mente el pensamiento humano y la inspiración artística. La pintura visionaria es así la exteriorización plástica de la potencia de una experiencia individual (que contiene ideas personales y colectivas) alrededor de lo sagrado y lo curativo, devenida vidente por *médium* de una *planta sagrada*, que propicia el contacto o experiencia con lo invisible, la sensación de otras dimensiones de sensibilidad, importantes para el hilo de la inspiración, de la sutileza, de lo artístico (lo creativo).

El vínculo estrecho entre arte y chamanismo tiene rasgos universales y documentados. Tenemos así los estudios David Lewis-Williams y Jean Clottes (2001 [1996]) sobre el arte rupestre europeo y los chamanes de la prehistoria; las investigaciones de Llamazares (2011) en torno al arte chamánico en las cuevas en el noroeste argentino; la relación entre plantas sagradas y petroglifos en el Vaupés (Schultes y Raffauf, 2004); los murales de la ciudad sagrada de Teotihuacán y la influencia visionaria en sus formas y colores (Wasson, 1983); los estudios de Reichel-Dolmatoff (1978) sobre las pinturas murales y los diseños geométricos influenciados por el yagé en la malokas de los tukano del Vaupés; El colorido arte huichol, el cactus del peyote y la otra realidad (Orellana et al, 2005); los diseños de la anaconda en tela y cerámica, las visiones de ayahuasca y la terapia estética entre los shipibo-conibo de la Amazonia peruana (Gebhart-Sayer, 1986); y, por supuesto, los importantes trabajos sobre la visión, la curación y la pintura visionaria amazónica de Pablo Amaringo (Amaringo y Luna, 1991; Charing y Cloudsly, 2009).

IV. Un espacio de conocimiento o de la pintura visionaria en el Valle de Sibundoy

Cuando el Sol estuvo pintado y lleno de vida, pudo pintar con su luz, color y armonía al jardín del mundo. Y fue su ejemplo creativo la senda que los humanos siguieron en sus caminos por el Valle. Los *taitas-ia-cha-tatsembuá*⁷, como herederos del Sol y del jaguar, tomaron del modelo originario y lo hicieron propio. El taita aprende a pintarse por dentro durante años,

se dibuja en medio de imágenes que aparecen, se alargan y decrecen, de ritmos acelerados que ahogan, son curvaturas y matices en constante metamorfosis. Como la energía, es dinámica y nunca fija, está en una constante conexión, expansión y multiplicidad corpórea que la hace una fuerza nómada y que pese a ser casi evasiva, deja por su armonía y sublime encanto una nitidez en la memoria.

⁷ Referencias en lenguas inga (también *sinchi*) y kamëntsa al curaca-chamán o medico tradicional: hombre fuerte y guerrero, hombre sabio, curandero y consejero-guía.

viendo, dialogando y conociendo las pintas del universo y sus cosas, los ritmos y colores. Pero cada hombre y mujer en el Valle tiene también (con ayuda de un taita) la posibilidad de buscar la armonía que trajeron a cada ser los *hombres del Sol*:

...Es la luz, la que tenemos que liberar dentro de nosotros mismos, para que florezca más esa luz y podamos continuar navegando por el espacio infinito, que ya no es, ni inclusive ni tiempo, sino espacios de conocimiento, que los llevamos en la sangre, en el espíritu... La semilla del hombre no nació de algo enfermo, no, la semilla del hombre nació de la luz, nació del gran amor, del Gran Chamán, como hacedor y dador de la vida. Así que la invitación es a que hagamos la meditación, meditar sobre la vida, para poder expresar todo lo que se necesita (Taita Luis Flórez, Santiago Manoy/Mocoa, octubre de 2010).

Los taitas Juan Bautista Agreda y Domingo Cuatindioy, llegaron a la pintura de diferentes formas, pero en general por un mismo sendero: puesto que “todo lo que hemos aprendido es del maestro del arte, ha sido del yagé” (taita Juan B. Agreda). El primero es hijo de un reconocido curandero kamsá, el taita Martín, que inculcó en sus hijos desde muy pequeños un sentido de arraigo, cultura y conocimientos a través del bejuco sagrado. El segundo, un tanto más prolífico en lo que tiene que ver con el arte pictórico (por el que es reconocido), vivió gran parte de su vida entre los siona, aprendiendo el arte del yagé con el taita Pacho Piaguaje, uno de los últimos grandes jaguares y curacas amazónicos del bajo Putumayo. Cada uno de los dos pintores es un taita, un sabedor que ha sabido hallar y entender el arte en sus diferentes dimensiones: el arte de hablar, escuchar, ver, sentir; el arte de curar, el arte de pintar. Sus caminos no se cruzan, pero van paralelos hacia una misma dirección: entender el arte de la vida. Sus caminos y propósitos van de la mano con la experiencia y con el yagé: el brebaje es su maestro, guía y consejero.

El yagé es reconocida como una planta maestra, pues, como muchas de su tipo, tiene la capacidad de hacer florecer la semilla de cada ser, su luz y color, de transformar la esencia de cada persona en una energía, en una potencia. Las pinturas, entonces, son parte de la lucidez otorgada por el flujo de las *pintas* que se ven y se sienten. La existencia de las mismas hace parte de lo que vino con la belleza de la luz del Sol. Su esencia, como la de todas las cosas y seres, nos muestra la gramática del mundo.

La pintura visionaria es al mismo tiempo, por lo tanto, un ritual en acción. Su potencia radica en que trae, repasa e invoca a la vista común el estupor, las fuerzas, flujos y poderes aliados que rodean a los chamanes o taitas en la práctica curativa. Este tipo de arte, en este caso pictórico, es un espacio de conocimiento que refleja o es la manifestación de cómo está organizado el pensamiento, y como este está constituido de una serie de relatos que dan cuenta de una realidad social cósmica. Su presencia es, además, una invitación a acceder y conocer, a aprender del mundo de los espíritus, pues estas narraciones, al ser colectivizadas, invitan a que quien las vea o escuche, participe y se adhiera a lo narrado.

La potencia de lo sagrado, que está llena de fuerte y de sublime encanto, crea cierta necesidad de comunicarse a su manera. Así pues, con este tipo de pinturas se desborda la experiencia del campo de lo invisible y lo sagrado al campo de la vida ambiental de los hechos cotidianos. Es una forma que evoca y evidencia un registro de límites, una marca territorial y la unión efectiva con los pares ocultos entre las brumas misteriosas.

La pintura visionaria y chamánica no debe ser pensada como un proceso de la imaginación (de imágenes producto de la fantasía o que representan cosas ideales), sino como parte de una voz y una vivencia que tiene la necesidad de expresarse para decir qué ocurrió. De modo que las pinturas y la sola potencia de las mismas sean entendidas como posibilidad y umbral para otras experiencias, como puertas que se abren y donde la persona pueda verse. Cada color, forma, estilo, técnica y contraste, hacen parte de una lógica, hacen parte del sentido de la experiencia, de cómo quiere ser comunicado lo invisible, es decir, es lo sagrado lo que expresa y dicta la técnica y el estilo. La *pinta*, flujo energético, flujo de poder, sentido y esencia de cada ser, es forma, color y sonido, espíritu, animal y planta que se pueden ver y sentir en la visiones del yagé. Su presencia hace parte importante en las exigentes pruebas que enfrenta el chamán para adquirir fuerza y conocimiento en sus caminos de aprendizaje y al mismo tiempo son *aliados* que viven dentro de él como ser de conocimiento, para entender el cosmos, la naturaleza, la vida y la muerte, el día y la noche, lo masculino y lo femenino. A su vez, estos aliados “cooperan en el proceso de construcción y reconstrucción de lazos personales, sociales y de los humanos con el ambiente” (Pinzón, 2002: 69). En este tipo de pinturas la presencia junto a la figura humana de animales-gente (especialmente el jaguar, la serpiente y los seres alados), y de



▲ *Conjurando yagé*, por taita Domingo Cuatindioy. Tinta y óleo sobre papel (2009)

formas y colores determinados, representa una parte importante del ritual de aprendizaje y conocimientos de cada *sinchi-tatsembuá*.

Tenemos así diferentes figuras o elementos iconográficos de vital importancia dentro del contexto de estas pinturas. El jaguar o “el tigre” es el principal animal-espíritu que guía e inicia a los aprendices de chamán en sus caminos de conocimiento. Generalmente por ser un ser tutelar, un *alter ego*, se le (re)presenta flanqueando al chamán a sus dos costados, encima de los hombros, llevando al taita dentro de su hocico. Simboliza la fuerza más poderosa de la naturaleza y por su coraje es el guardián celoso de los conocimientos naturales y culturales. El jaguar y sus cualidades son sinónimos y vehículo de la habilidad, por lo tanto no es inaudito creer que sea sinónimo de chamán y de artista, el guardián de sus conocimientos y quien los ayuda y protege con su espíritu. La serpiente o anaconda, si bien no es considerada un guía predilecto, es fundamental para deshacerse de miedos y saber controlar las enfermedades. Por lo general se (re)presenta siendo sujeta

por y envolviendo al humano o al jaguar y la mayoría de veces se encuentra en la parte inferior. En las experiencias con yagé, el aprendiz se sumerge tanto en los saberes de la belleza como del terror, pues el que quiere aprender se tiene que enfrentar a los más intrínsecos temores, por lo que la serpiente puede convertirse en un poderoso maestro para el guerrero, en contra del mundo de los miedos.

Por otro lado, encontramos seres alados, principalmente aves como el cóndor, el águila, el colibrí y las guacamayas. Asociados con las alturas, los mundos celestes y con el vuelo mágico, estos seres se encuentran vinculados con el conocimiento más alto, la realización de todo asenso. Su presencia en los cielos y su capacidad única de volar, que parece acercarlos a los seres privilegiados del mundo superior, los convierten en seres especiales y mágicos a la vista de los mortales terrestres. Su significado las más veces, sino siempre, tiene signo positivo como imagen solar y celeste, es decir, como atributo de la deidad. Habitualmente se (re) presentan en la parte superior de la pintura significando su vínculo divino y en la parte baja como vehículo mensajero entre los poderes de arriba y los mundos inferiores; a veces rodeando, flanqueando a la figura humana o haciendo parte del brazo del chamán, como expresión de ayuda y conocimiento otorgado por lo sagrado. Muchas veces la presentación de un ave es la forma de significar el vuelo desencarnado del alma humana hacia las otras dimensiones del cosmos en su búsqueda de entenderse a sí misma, a la vida y al mundo. Los plumajes son el símbolo de la unión, la ayuda y la alianza entre las aves y los chamanes. Los tocados de plumas significan la ligereza y la fuerza para poder volar concedidas por las aves como emisarias y guías de las energías superiores. Son a la vez el símbolo que se vincula con el Sol, el *Gran Chamán*, pues en las plumas multicolores podemos encontrar su luz y armonía.

Reflexiones finales

Por lo general, en este tipo de pinturas siempre encontraremos más símbolos y significados escondidos en las figuras geométricas y colores, los diseños y posiciones, que se pueden ser consultados en las descripciones elaboradas para el trabajo que inspiró este artículo (Avellaneda, 2012). Sin embargo, para finalizar es importante resaltar que estas pinturas son una importante fuente que refresca y otorga conocimientos, y como presencia estética es o puede ser un importante vínculo para las enseñanzas de la cultura y los conocimientos

tradicionales de estas poblaciones andinas, que en su curso por los caminos de mundo contemporáneo aún luchan y se niegan a perder su conexión con la vida y el pensamiento.

Toda experiencia de éxtasis espiritual está precedida de un gozo estético, como también toda obra humana que se caracterice culturalmente como algo bello o digno de particular admiración, alimenta y encauza el espíritu. Las obras de particular creatividad a las que aquí hacemos referencia producen por lo general encanto y asombro por sus colores y formas dinámicas (muchas de las cuales parecen salir del lienzo por un singular efecto tridimensional), o por sus temáticas de carácter fantástico y sobrenatural, que nos pueden estar mostrando las formas ocultas de lo invisible: grafías sacras, espíritus y poderes que pueden encausar nuevas fuerzas en el cuerpo humano y universal. Energías que fluyen en la naturaleza y que muchas culturas y seres particulares han sabido interpretar y recoger para

mantener el equilibrio de un cuerpo enfermo o de sus sociedades y del mundo en general. Podemos encontrar además que en esta (re)presentación más que un equilibrio hay una especie de sobrecarga que nos provoca una sensación de inestabilidad y movimiento típicos de la agitación de la experiencia mística que corresponde a la toma de yagé.

Comúnmente vamos a encontrar que todos los elementos del cuadro están próximos el uno del otro, lo que nos está mostrando la totalidad y la expresión de lo concreto. Este tipo de pinturas están llenas de tensiones y ambigüedades pertenecientes a la dualidad andina, como por ejemplo el uso constante de ondas y vértices, circunferencias y espirales, que relacionadas entre ellas nos hacen ver la complejidad de la inestabilidad, del desorden o el caos que corresponde a la experiencia con lo sagrado. Por su puesto, lo que nos quiere mostrar el pintor son el flujo de energías que se expanden o permanecen en el orden aparente del



▲ *Visión chamánica de yagé* por Juan B. Agreda (1993). Nótese a los jaguares y las serpientes (verde-blanca-rojiza) a los costados del taita, cada uno sobre un hombro. Este dibujo es un ritual de curación donde el taita convoca a todos los espíritus. Las aves (el cóndor y el águila) aparecen dirigiendo su fuerza hacia abajo, como mensajeras y ayudantes en el proceso de alejar los males que aquejan. Véase igualmente la ambigüedad de la serpiente como espíritu tutelar (arriba) y por otro lado símbolo de la enfermedad (abajo-izquierda). Pintura de propiedad del antropólogo William Daza Díaz en Sibundoy

mundo, flujo energético que es una condición permanente en el cosmos y cercano a todo ser.

Su presencia, la de este tipo de pintura, siempre tiene un leve olor a selva y sabiduría celeste, un profundo silencio lleno de ruidosos colores verdes, amarillos y azules-violetas. Parecen el rumor que dejan los espíritus en la sensibilidad de nuestras conciencias. Cada cuadro parece solo el comienzo de otro, el detalle de uno más grande, una sola parte del tejido cósmico. Los seres que pintan muchas veces nos encaran y parecen confrontarnos en el umbral o quizá invitarnos a las dimensiones inestables del conocimiento universal. Son fuertes y hostigantes como el dulce más cargado, sobre todo para aquel que sabe que es viajar por los saberes del bejuco; pero quizás lo importante de verlas no es sentirse cómodo, sino sentir cierta pesadez y vértigo, náusea, que te insite a moverte, a seguir, a ir, a buscar, a ver, a crear.

Referencias

- Amaringo, Pablo y Luis Eduardo Luna (1991). *Ayahuasca Visions. The religious iconography of a peruvian shaman*. Berkeley, California: North Atlantic Books.
- _____, Howard Charing y Peter Cloudsly (2009). *The Ayahuasca Visions of Pablo Amaringo*. Inner Traditions: Rochester, Vermont - Toronto, Canadá.
- Avellaneda, Carlos (2012). *Embellecer lo que el más allá hace presente*. Trabajo de grado. Departamento de Antropología, Universidad del Cauca: Popayán.
- Clottes, Jean y David Lewis-Williams (2001 [1996]). *Los chamanes de la prehistoria*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Deleuze, Gilles (1984). *Francis Bacon. La lógica de la sensación* (trad. Ernesto Hernández). Éditions de la différence.
- De Orellana, Margarita et al. (2005). "Arte huichol", en *Revista Artes de México* (No.75). México D.F.
- Diccionario Inga (1997). *Diccionario Inga-Español/ Español-Inga*. Edición interina, Comité de Educación Inga de la Organización "Musu Runakuna" (Borrador de septiembre de 1997).
- Gebhart-Sayer, Angelika (1986). "Una terapia estética. Los diseños visionarios de la ayahuasca entre los shipibo-conibo", en *América Indígena*, núm. 1, (Vol. XLVI). México.
- Llamazarez, Ana María (2000). "Arte chamánico del antiguo noroeste argentino", en *Visión chamánica. Revista sobre salud, etnomedicina y chamanismo* No. 3. Bogotá.
- _____. (2011). "Metáforas de la dualidad en los Andes: Cosmovisión, arte, brillo y chamanismo", en Victoria Solanilla Demestre y Carmen Valverde Valdés (Eds.) *Las imágenes precolombinas, reflejos de saberes*. Universidad Autónoma de México.
- Nancy, Jean-Luc (2011). "Con", en *L'été des philosophes IX*. (trad. de Ernesto Hernández), disponible en: maquinasabstractas.wordpress.com/2011/08/31/ser-cony-democracia/. Consultado en julio de 2012.
- Otto, Rudolf (2008 [1936]). *Lo sagrado*. Buenos Aires: Editorial Claridad.
- Pinzón, Carlos Ernesto (2002). "El chamán y sus dos anillos", en Astrid Ulloa (Ed.) et al. *Rostros culturales de la fauna. Las relaciones entre humanos y los animales en el contexto colombiano*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Fundación Natura.
- Reichel-Dolmatoff, Gerardo (1978). *El Chamán y el Jaguar*. México: Siglo XXI Editores.
- Schultes, Richard E. y Robert F. Raffauf (2004). *El bejuco del alma. Los médicos tradicionales de la Amazonia Colombiana, sus plantas y sus rituales*. Bogotá: El Áncora Editores, Fondo de Cultura Económica.
- Viveiros de Castro, Eduardo (2002). "Los pronombres cosmológicos y el perspectivismo amerindio", en Eric Alliez (Dir.). *Gilles Deleuze. Una vida filosófica*. (trad. Ernesto Hernández), coedición revista *Sé cauto*, Cali y revista *Euphorion*, Medellín, Colombia.
- _____. (2010). *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología postestructural*. Buenos Aires: Katz Editores.



Quintini 2006

SOBRE LA PINTURA Y SU LUGAR

Artículo de reflexión

SECCIÓN CENTRAL

Francisco Javier Buendía Puyo

Universidad Nacional de Colombia / franciscojavierbuendia@hotmail.com

Estudiante de Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Nacional de Colombia, integrante del Semillero de investigación. Grupo Estudiantil Universitario y del Grupo de Investigaciones en Ciencias del Arte-GICA: Teoría, crítica, estética e historia del arte. Práctica artística e investigación en el Instituto para Niños Ciegos - Fundación Juan Antonio Pardo Ospina. 2011: El dibujo invisible.

BUENDÍA PUYO F, Sobre la pintura y su lugar. Calle 14, 8 (11) 82-93

RESUMEN

En esta investigación se pregunta por la puesta en escena de un elemento fundamental, el cual históricamente se ha ido dejando de lado, no solo en la pintura, sino en todas las prácticas artísticas en general, a saber, *la superficie*. La superficie es siempre el primer lugar para cualquier arte, y es una de las pocas certezas para la pintura. Superficie es pensamiento, idea, lenguaje: la obra misma, el lugar del hombre.

PALABRAS CLAVES

Pensamiento como lugar, pintura, superficie, lugar del arte, traducción pictórica

ON PAINTING AND ITS PLACE

ABSTRACT

We investigate the staging of an essential element which has historically been neglected not only in painting, but in all artistic practices in general, namely *the surface*. The surface is always the first place for any art, and is one of the few certainties for painting. Surface is thought, idea, language: the work itself, the place of man.

KEYWORDS

Thinking as a place, painting, surface, place of art, pictorial translation

A PROPOS DE LA PEINTURE ET DE SA PLACE

RÉSUMÉ

Dans cette recherche, on s'interroge quant à la mise en scène d'un élément essentiel, qui a été négligé dans le passé, non seulement en peinture, mais dans toutes les pratiques artistiques en général, à savoir, *la surface*. La surface est toujours le premier lieu pour tout art, et est l'une des rares certitudes pour la peinture. La surface est pensée, idée, langue: l'œuvre elle-même, la place de l'homme.

MOTS CLÉS

La pensée comme lieu, peinture, surface, lieu de l'art, traduction picturale

SOBRE A PINTURA E SEU LUGAR

RESUMO

Nesta pesquisa a pergunta é pela encenação de um elemento fundamental, o qual historicamente tem deixado de lado, não só na pintura, senão em todas as práticas artísticas em geral, a saber, *a superfície*. A superfície é sempre o primeiro lugar para qualquer arte, e é

uma das poucas certezas para a pintura. Superfície é pensamento, ideia, linguagem: a obra mesma, o lugar do homem.

PALAVRAS-CHAVE

Pensamento como lugar, pintura, superfície, lugar da arte, tradução pictórica

LLUNCHIKUNAPI PAIPA KAI

UCHULLAIACHI

Kai tapuchiikuna tapumi ñugpachiikuna kauachiikunamanda, ñugpakunamandata sakispa rriskakankuna sugsinama, man kanchu llunchiikunallapi, manakagpi tukui sumaiachii rrraskakunapi, iachaspa, luarriachi. Kai luar maikan rrraikunamandapas ñugpa rri, sutipata rrigsiikuna kam mailla kai llunchiimanda. Luar kam iuiaikuna, rrimaikuna: kikinpa trrabaju, runakunapa luar.

RRIMANAKUI

Luar iuaisina, tinii, luar, rrraikunapa luar

Recibido el 18 de septiembre de 2012

Aceptado el 22 de mayo de 2013

*Ya dijo Da Vinci, "La pittura è cosa mentale".
Ahora bien, tomando algo de sus palabras, diría yo que
la pintura es pensamiento.*

Pensando la pintura

Superficie. Superficie es todo lo que debe decirse en el arte.

En las artes la pregunta por el dónde, es quizá una de las más importantes, ya que toda manifestación artística depende y se relaciona con un dónde, un lugar, una superficie. Esta pregunta difiere según el lugar en que se encuentre, se varíe o disponga la pregunta.

De esta manera, no resulta descabellado afirmar que la cuestión por el dónde de la superficie es primordial en las artes, siendo incluso primero que la imagen representada o lo que en ella suceda como motivo, sin importar cuál sea este. Toda imagen o figura, incluyendo la escultura y otras manifestaciones artísticas, depende de la superficie para poder ser, de modo que sin ella no se puede hablar de representación de manera inteligible.

Si tomamos la escultura como ejemplo, podemos decir que la superficie a la que ella se debe es inicialmente el lugar en que se dispone, primero como objeto mismo y material (forma), y luego como el espacio en que se encuentra inmersa. Este asunto primero, la superficie como forma (objeto o signo), es una apreciación subjetiva que no será el tema a estudiar ahora; la segunda, la superficie como espacio, es todo aquello que se relaciona con el entorno que envuelve a la pieza, con todo lo que le significa estar en ese lugar.

De este modo, en el arte escultórico, la superficie del piso es el lugar más reconocido, habitual y frecuente donde una escultura se sucede (lo que significa tratar en términos de la forma por la superficie y no de la

superficie para la forma); sin embargo, hay búsquedas en que no es el suelo la única superficie, pero no se desconoce la relación que con él se da. El video, para citar otro ejemplo, tiene como superficie no solo la cinta o los electrones como elementos físicos que contienen aquella imagen, sino también el lugar de su proyección, aquella superficie que de algún modo le da realidad a la primera, que la recibe y le da visibilidad proyectada y la hace descifrable a los ojos (una tela tras un proyector o una pantalla digital). La danza y el teatro, las artes escénicas en general, el performance y todo lo que involucre al cuerpo como elemento de proyección y representación tienen, como el video y la pintura, no solo el cuerpo como elemento fundamental de la imagen sino que obedecen a un lugar, un escenario, la calle, un espacio determinado o indeterminado. Asimismo pueden ser nombradas todas las ramas del arte, la música, la literatura, etc.

Qué sucede con la pintura

Si superficie es lo primero que debe ser dicho en el arte, con mayor razón debe ser lo inaugural que se diga sobre la pintura.

La cuestión de la pintura es la cuestión de la superficie. Es por medio suyo que después aparecen otros elementos fundamentales e inseparables entre sí; sea la pintura misma como material, el pigmento, o conceptos como la dimensión, la representación, la forma; pero estos tres últimos no son excesivamente relevantes ya que están inmersos en la superficie y a ella se deben, es ella quien sustenta y da cabida a estos variados elementos.

La superficie de la pintura, que no es más que el intento de respuesta por el Dónde, por el lugar al cual pertenece, hace su entrada (casi como la lectura del mundo) aun antes de ser superficie misma, antes de tomar un sentido formal, haciéndose evidente en el momento de la pregunta por el Qué (qué pintar, qué disposiciones

tomar, qué composición, qué fragmento), ya que es imposible pensar un qué sin un dónde. La pregunta contemporánea del para qué no tiene en este momento demasiada importancia.

La pregunta esencial por el Qué nos refiere a un asunto más importante: la pintura no es más que la cuestión de la mirada, la razón del ojo. La mirada, el enfoque, aquello que interesa por algún motivo a quien mira, eso que ha de ser representado carga, aun antes de ser llevado al lugar que le dará calidad física, una selección primera e individual, un referéndum de cierto encuadre específico e intransmutable. Para entender esto, basta cerrar los ojos por unos segundos y de nuevo abrirlos, después, tras unos segundos más volver a cerrarlos y de nuevo tras otros tantos abrirlos, ahora con el cuerpo un poco girado hacia otro punto cualquiera. En estos dos casos y en sus infinitas posibilidades, la mirada ha hecho una elección de determinado espacio, de un encuadre específico que depende perceptiblemente de ciertas condiciones e inclinaciones propias de la mirada y el cuerpo, que son cada vez diferentes y nuevas.

Supóngase que nos hallamos ante una estructura como un edificio. Seguramente la elección principal de la mirada será ver la construcción como masa o espacio completo. Esta es una mirada amplia dada por una estructura específica; sin embargo, es factible que en algún caso la mirada se enfoque solamente en ciertas ventanas, ciertos ladrillos o espacios menores. Cualquiera de esos espacios se ha vuelto ahora una superficie total y completa (la mirada prescinde de la magnitud total del edificio para encontrar en ese nuevo enfoque el todo) ya que sobre ella se ha hecho la elección. Este “nuevo” espacio tomado, es solo un pequeño fragmento de la totalidad, porque además es posible que la superficie sea aquella en la que la mirada va hacia el espacio que hay entre dicha construcción y quien la mira, ese espacio aparentemente vacío que hay entre el cuerpo y la forma y que también hace parte de la superficie (pues es su entorno). Es como si se mirase a través de un cono truncado con profundidades separadas cada tanto hasta llegar a su base más pequeña, comprendiendo al llegar a esta que lo que se mira no es solamente ese punto sino el recorrido.

De la misma manera ha podido hacerse cualquier elección, a saber, el cielo sobre el edificio como segmento siempre innegable del espacio; o, habiendo girado la cabeza, descubrir que hay unos árboles al otro lado, o no levantar la mirada más allá de las propias manos. Esto además indica que el observador es el espacio

y por medio de su percepción este viene a existir. Esencialmente es comprender la mirada como un todo que no es separable sino común, sobre el cual se hacen ciertas elecciones pero siempre bajo la totalidad.

La pintura siempre, aun si no lo sabe, ha establecido su interés en esa superficie —*superficie primera*, que escribiremos desde ahora *Superficie* (como madre, o lugar de origen que el ojo selecciona en esa zona física como respuesta o pregunta por el Qué)— y en la selección del espacio o lugar que es idealizado/representado (subjetivado y producido) bajo la mirada individual de quien se hace la pregunta. La pintura es *Superficie* en cuanto es el dónde y ese dónde es determinado por la mirada.

Ese primer momento de selección en función del Qué es puramente *Superficie*; constantemente cambia y es intrínseco a cada ser, esa es su naturaleza. La selección es natural y un tanto ajena a su entorno, pues cada quien decide y elige aquello que desea ver, le da importancia a ciertos elementos y desecha otros muchos, sabiendo o ignorando que todos están ahí dispuestos. Pues acaso habrá quien, frente a la estructura, halle su interés en la ventana número tres de la izquierda o en la suciedad del alféizar o en la línea que separa el cielo y la punta de la edificación, o en el grosor de las venas de sus manos, entre todas las infinitas posibilidades presentes.

De la *Superficie*, además, debe tenerse en cuenta que en ningún caso el observador pone en duda aquello que se halla ahí (es el ojo quien crea las cosas, y de tal manera esta asimismo constituyendo espacio). No obstante, no solamente es la mirada la que decide y determina una *Superficie*, también el tacto lo hace según cuantas cosas toma e interviene. En términos de la pintura son los tonos a utilizar, los pinceles, la superficie para su ejecución, etc., y estos elementos constitutivos hacen que aquello que se quiere (y se ha interpretado) sea llevado a cabo. Aunque se puede decir que los pinceles son elementos ajenos a la pintura, son herramientas que no pertenecen a ella y en términos de su uso no han hecho más que separar al hacedor de su obra; generan inevitablemente una desunión y no una verdadera relación.

En consecuencia es posible que ya toda la pintura haya sido hecha, que de alguna manera halló en sus inicios su principio y fin, pues en sus términos es la referencia de toda búsqueda y en ella siempre se encuentran las respuestas. Eso significaría que todo cambio o evolución es volver al origen.

La pintura, siendo *Superficie*, es selección, ya sea de enfoque o de encuadre, a partir de una totalidad que jamás lo ha sido en lo amplio de su término porque jamás se ha podido abordar hasta llegar a algo determinado, específico. Ahora bien, la pintura de unos siglos atrás hasta nuestro tiempo ha olvidado esa parte esencial de la totalidad cayendo en el *determinado específico*, encapsulándolo en un espacio definitivo (un bastidor o área similarmente dada). Con en ello se ha limitado no solo a la pintura como tal, sino también la relación del espectador con ella, pues este no puede decidir en el detalle o en lo específico porque ya le ha sido impuesto. Cuando de la *Superficie* se selecciona un encuadre, este ya lo dice todo y el resto pasa a tener un segundo papel en el espacio (eso cuando no es anulado). De manera que si algo muy puntual es dado nada mas puede esperarse puesto que lo puntual se convierte en el todo.

El tiempo y la historia de la pintura han hecho para sí el “establecerse”, con lo que no solamente se han abierto perspectivas y nuevas maneras (incluso técnicas y conceptuales), sino que también han excluido elementos importantes. En la contemporaneidad el reducimiento es más amplio y ha hecho para las artes una especie de infortunio del que poco se habla, o se desconoce, pues entra en conflicto con lo que en esencia es y lo que en su condición busca ser —el espacio, la totalidad—, de manera que ahora esa representación, en cuanto a *Superficie primera*, que se ve o imagina, es “esclava” o mejor “sometida” a un espacio que no le pertenece.

Se presenta así una irregularidad. La pintura en el bastidor deriva de un espacio físico que pretende dar razón de un Qué como espacio, y la nueva superficie a la cual es llevada, la subordinada, da cuenta de las proporciones como representación pero no como espacio real. Lo fundamental no es por la figuración, ello son excusas de proceder, en ningún caso son el asunto mismo. Esta pintura exige más que el tamaño del formato y lo que dentro de sí pueda suceder; “encapsularla” no es su razón primordial, ya que ese es el hacer del espectador.

Ahora bien, si la *Superficie* que se toma como referencia para la representación en otra superficie nunca es limitada y por el contrario es siempre expansiva, ¿acaso no debería la pintura, en función de esta realidad, ser participe, acorde, y de la misma manera expansiva? Ya no es limitarse al lienzo, o a la representación misma como fragmento, sino a una búsqueda por una pintura infinita en el sentido estricto de su significado. Planteemos un ejemplo: tómese un punto de vista cualquiera en un lugar cualquiera bajo cualquier intensidad

de luz y, consecuentemente, bajo cualquier juego de colores; ¿acaso no es eso ya una pintura, y en ese caso no faltaría únicamente tomar esas interpretaciones y llevarlas a una superficie cualquiera? (sin olvidar que la cuestión de la representación y del color dependen en todo caso de su observador).

También sucede que el espacio, al ser llevado a esa nueva superficie, genera una separación de y con la pintura, de y con el espacio, de y con el espectador, ya que ahora ella se encuentra allá y uno acá. Al volverse superficie deja de involucrarse con el resto, porque el resto deja de involucrarse con ella, genera una disyuntiva, una separación, un alejamiento, se impone ahora la imagen de la ventana como medio de ver el mundo, un mundo que se encuentra alejado por la transparencia de aquello que parece ser y a lo cual no se pertenece, ni se puede acceder, de manera que ahora podemos reconocer dos espacios separados y, aunque visibles desde un punto al otro, no asequibles (la insondable pregunta por saber si es el espectador quien mira la pintura o la pintura quien le mira). El cuadro se vuelve una superficie inadecuada como ventana porque está determinada por sus límites (y en muchos casos por el marco) que incitan, que seducen en cierta medida a entrar en él, así no se pueda más que visualmente. Ante esa superficie no es posible más que enfrentarla de la manera que ella nos enfrenta; incluso si se pudiese entrar en ella como si se atravesase el umbral de una puerta, no habría nada mas por hacer o encontrar debido a que la superficie ahora rechaza, aparta al espectador.

Por lo tanto, el límite, el borde, el marco, se vuelve un elemento que condiciona a la pintura, tanto a quedarse en un espacio reducido, como a negarse a la totalidad que le excede. La pintura de lienzo inevitablemente tiene ese condicionamiento, porque además de ser pintura es objeto, tiene un volumen que la excede como superficie, generando un rompimiento, una incisión o proyección en el espacio, una separación mayor. En la historia del arte este es su salvamento, ya que ha significado poder transportar la pintura a cualquier lugar, al no pertenecer realmente a ninguno, al no cohabitar ni relacionarse íntimamente con el lugar nuevo que la recibe.

Una implicación más de esta separación de la *Superficie* —más evidente en la pintura que en otras manifestaciones artísticas— es que se le ha otorgado un carácter divino del cual ha tomado “vanidad”. De todas las prácticas artísticas la pintura es la manifestación que menos puede ser tocada: como superficie

nos rechaza, no es posible ir más allá de lo que ella nos permite, y no es solamente cuestión de superficie, sino también de forma. El cuadrado en el que se dispone, enfrentándonos directamente, la vuelve más hermética, plana e inaccesible. La pintura se impone como un desafío y confrontando al espectador genera rápidamente la renuncia de este, pues su altura le asigna un valor superior que el que recibe quien la observa; esa pintura se haya más arriba que el cuerpo, se eleva, se endiosa. No sucede así con la *Superficie*, que siempre está al mismo nivel del cuerpo, tácita, siendo perpetuamente una superficie amable, cercana, con la que se entabla una relación inmediata; es lineal (aunque tenga profundidades), consecutiva y direccional.

Tomando la pintura como esa ventana, como ese elemento que se nos interpone y nos separa del allá, de ese otro espacio (en la medida que es traído para su representación), ella también nos aparta del lugar primero. Frente a la obra el espectador interviene en ella enmarcándose en el espacio en que ella está enmarcada. Aquellas que están protegidas con un vidrio nos hacen ser parte suya, estar en cierta medida en la obra, porque al observarla nos reflejamos (nos mira cuando la miramos): somos obra en la ventana del mundo. De manera que por más ventana que sea, por más recuadro que se nos plantee y como objeto busque imponerse, en ningún caso nos aleja de la mirada y del movimiento (como acción natural y constante).

Sucede que cuando es la ventana el lugar a ver, el cuerpo, siendo parte esencial de la existencia de ella, puede, debe generar en cualquier forma cambio y alteración. Pondré un ejemplo: ocurre que el cuerpo se halla en el centro de la ventana, más o menos en la mitad de su tamaño y la mira de frente, con una postura normal y unos tantos pasos de distancia para tener un punto de referencia claro en el ver (aquel que la subjetividad determine). Ahora bien, si el cuerpo se encamina hacia el lado izquierdo de ese recuadro crea primeramente otro nuevo punto de referencia, ya no el mismo de antes; en caso de no cambiarlo, si además mira desde este nuevo lugar al primer punto referenciado (o sea hacia la derecha), la imagen que ve es y debe ser totalmente diferente, ya que ahora verá algo más, que antes no alcanzaba a ver y, de la misma manera, verá algo menos (con la obviedad de que lo que se encuentre detrás de la ventana tendrá nuevas y muy distintas proporciones, de modo que habrá un cambio en cuanto a formas y volumen no solamente de disposiciones espaciales, sino de cada cosa que se encuentre en el mirar desde aquí hasta allá). La ventana, siendo el lugar para la percepción, es la

que demuestra las alteraciones, porque suceden en ella, por medio suyo. Esta consideración no ha tenido la relevancia que implica: la ventana es puramente *Superficie*; es, por lo tanto, la que primero y más se altera, puesto que no es el cuadrado que fue en el principio, sino una figura diferente. Cultural y cognitivamente se ha hecho de la superficie (como lugar para ver) un único punto de referencia inalterable; ha habido un acostumbramiento y una comodidad en el creer ver y se ha descartado el espacio como realmente es. Vale decir que el movimiento no solamente involucra lateralidad, posibilidades y niveles, sino también cercanía y distancia, lo que hará que sean mucho más evidentes los cambios y las relaciones entre y con el espacio que esa ventana, cuyo sentido es de la pintura, nos muestra.

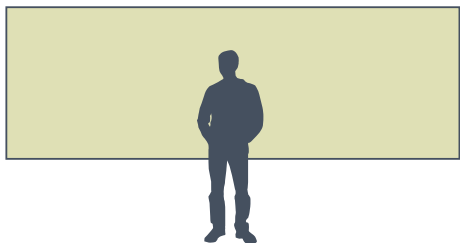
No obstante, lo que sucede con la pintura es que ha gozado de una normalidad —antes nombrada— que hace que ella sea la misma desde cualquiera de los puntos desde donde se la ve. Así, siendo inalterada en cuanto a su formalidad, es también invariable en su superficie. Viéndolo de esta manera, la pintura nos habla de un lugar que no responde a su lugar (una superficie que no da cuenta de su *Superficie*), sino a una determinación que se ha hecho de ella. La superficie debe hacer la pintura, ser el primer asunto, no dejar esto al bastidor o al formato como hechos establecidos y únicos; ser, a la manera de la ventana, el origen.

El cubismo y sus representantes (Pablo Picasso, Juan Gris, Georges Braque, Fernand Léger) han entendido la representación desde la forma más que desde la *Superficie* misma, hallando importantes atisbos en el proceso. Sin embargo, la forma no debe ser primero que la superficie, pues esta puede (y debe) establecer aquella.

Si planteamos la pintura como un asunto histórico, podríamos decir de ella que se ha quedado en un momento que no es el ahora, por lo menos en cuanto a su superficie se refiere. En las últimas décadas ha habido búsquedas en torno a este asunto —la pintura en el espacio es una de ellas—, pero algunas no competen a la *Superficie* sino a la relación con el espacio como lugar cerrado. El estancamiento es básicamente por darle un único punto de vista (siempre el mismo) y hacer de la pintura cada vez la misma pintura, ya sea vista de cerca o de lejos, de izquierda o derecha (no en términos de su técnica sino en los de la totalidad). Siendo consecuentes, la pintura debería cambiar como lo hace el ojo cuando mira, pues los objetos, las cosas, las interpretaciones no son las mismas, sino que varían según el lugar desde el cual se les perciba.

Gráficamente:

Primer momento

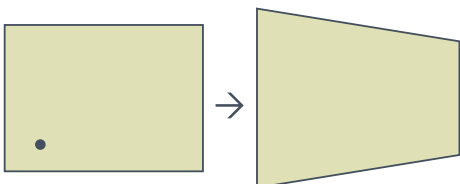


La centralidad en el cuerpo como en la mirada.

Superficie. El lugar donde sucede la obra.

El cuerpo se ubica por lo general de frente, central a la figura que se halla delante suyo, determinando en esa instancia el espacio.

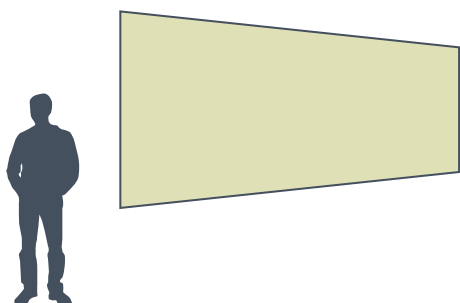
Segundo momento



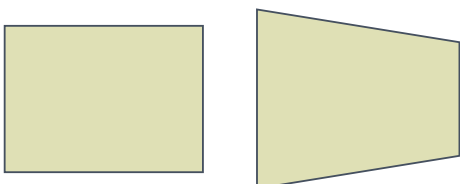
Si existe un desplazamiento del cuerpo, el punto de vista, en función de ello, se desplaza también, cambiando la espacialidad que se veía antes.

Si hay un cambio en el punto de vista, la superficie se ve alterada de la misma manera.

Esta ya no puede ser la imagen vista porque la superficie no ha tenido cambios.



Debe repetirse que si la superficie cambia, asimismo lo hacen las formas y volúmenes que en ella se encuentran.



Podría afirmarse que si existe un movimiento en el cuerpo observador, debe también generarse un cambio en correlación con lo que se ve, pues todo aquello que se ve está en una superficie determinada.

Uno de los vicios de la pintura es por el espacio, pero no por comprensión, sino por retención, ya que ha encontrado su comodidad en lo que se halla adentro suyo sin considerar algo más que su propio espacio (tanto en representación como en el *límite* para esa retención), de manera que todo lo que se encuentre por fuera de sí no le pertenece. Hay una carencia de la *Superficie* en cuanto a su relación con el espacio, en cuanto a lo próximos que puedan estar. Se ha hecho de la pintura algo poco sesudo, ya que únicamente puede ser vista de frente y se ha desprovisto de su relación con su entorno, volviéndola así un tanto “monótona”. Resulta adecuado preguntarse sobre cuál es el frente de las cosas, pues quizá nadie podría afirmar con certeza absoluta que ha visto algo de frente, ya que ello nos refiere a un asunto cultural de relación y no objetivo. Las cosas en su naturaleza son *recorribles* e indiscutiblemente dependen de los propios intereses al ser vistas y estipuladas.

Si la mirada nos permite acercarnos, alejarnos, enfocar, detallar, relacionarnos de muchas maneras con lo que se ve, así mismo la pintura debería hacerlo. Las cosas no son nunca como la pintura nos las ha mostrado, no son estáticas. De hecho, las cosas se pueden entender en cuanto podemos miraras y remiraras, recorrerlas, y elegir aquello que se quiere, pero cuando se obliga a una representación de la tridimensionalidad no hace más que entorpecerse y entorpecernos, ya que indiscutiblemente la tridimensionalidad exige un espacio mucho más grande y profundo de aquel que pueda alojar el lienzo y mucho mayor y cercano de aquel que puede ser figurado.

Cabe hacer una distinción significativa ahora. El cuestionamiento no es por la tridimensionalidad representada en la bidimensionalidad, sino por lo que la pintura pretende con ello, con su establecerse como verdad (a diferencia del dibujo, por ejemplo, que también puede tomar un mismo asunto como motivo de representación). La distinción aquí no es tanto representacional o espacial, como formal y técnica.

La pintura exige el espacio (de donde ha venido, su punto de origen), estar en función de él y no tanto de la representación de ese espacio. Prefiere el momento de hallarse en él y tomarlo como motivo de representación donde ya hubo una interacción, un directo involucrarse, una excusa directa y palpable. La pintura y lo que suceda en su superficie debe responder a esa razón, puesto que también demanda el espacio que el espectador (así como en su momento el del pintor) ha limitado, siendo ahora el cuerpo quien define la pintura y no la pintura un objeto que se imponga. El espectador

debe poder hacer su selección y enfoque de la misma manera que antes el pintor pudo hacerla.

Por último, un elemento más relacionado a la pintura y el espacio: la pintura del espacio o pintura-instalación. Esta no resuelve la cuestión de la *Superficie* aunque de alguna manera se lo ponga como propósito. No lo logra porque se ha quedado en el hecho de la disposición; su razón se ha vuelto la disposición ya sea de objetos, luces, elementos o pintura como tal. No tiende al espacio para asumirlo y quedarse en él, sino que hace de la disposición su espacio, la cual como *Superficie* no es adecuada, porque se vuelve un asunto escultórico que desvanece lo significativo y produce nuevamente un estancamiento, un encapsulamiento: ahora el espacio solo es el que se encuentra dentro de los límites de los elementos allí dispuestos, perdiendo su objetivo esencial.

Mucha de la historia de la pintura no da cuenta de lo que esta ha querido instaurar y así se pierde gran parte de su valor (aquel que la mirada y su expresividad en cuanto a selección le han dado). Vale la pena repetir que la mirada nunca es algo inactivo, es constante y necesita mirar ahora aquí y ahora a unos centímetros más allá, hacerse imágenes totalmente diferentes, siendo todavía el mismo espacio.

Una seria dificultad de la pintura es que no sabe con certeza dónde está, no como lugar físico (a saber el bastidor), sino como cuestión histórica y de percepción —de dónde viene y a dónde pertenece—, de modo que bajo la apariencia de darle importancia a la superficie se ha olvidado de ella, convirtiéndola en un lugar para la representación y no un lugar del cual depende y se forma lo que en ella se encuentre. Esta naturalidad “problemática” gira en torno a un hecho que la pintura desconoce estando inmerso en él; ella se ha quedado en la época del bastidor y del lienzo como lugar, negándose a la historia que le ha precedido.

La eficacia de la pintura anterior a la de bastidor, en la que el tamaño y lugar tenían unas condiciones acordes a su origen (en catedrales, iglesias, monasterios, etc.), es dada por la *Superficie en la representación*, donde no solamente la imagen es importante, sino también las proporciones y tamaños físicos, los cuales, además de abarcar una gran cantidad de espacio, planteaban una coherencia con la idea a representar.

Lo que se da en la Capilla Sixtina, pintada por Miguel Ángel y *La Última Cena* de Da Vinci, entre muchos ejemplos de arte cristiano; pero también en

representaciones mayas, egipcias, donde se pintaba en el espacio y no en una limitada superficie. El lienzo se ha vuelto un vicio para la pintura.

En la Antigüedad la superficie era lo más importante: ella daba lugar a la representación. Solamente en esa medida la representación adquiría un lugar para ser asumida y mirada. La importancia de otros elementos estaba supeditada a la trascendencia de la *Superficie*, dependía del espacio, no de la representación. Incluso si vamos más atrás en la historia, en todas las culturas veremos cómo la *Superficie* es lo primero y de ella dependen y se derivan las demás cuestiones.

Tomando como último punto de referencia el arte paleolítico, encontramos en él el máximo entendimiento de la *Superficie* como fundamento y esencialidad, pues todo el espacio es la razón de la pintura, el espacio lo es todo: la caverna entera es dominada no por la representación que se vuelve la manera, o el Qué, sino por el entendiendo del lugar, de la *Superficie*. El Qué, tomado para la representación, o la imagen y forma, no es en ningún caso lo más relevante, pues son la excusa que la *Superficie* asume. Después de ella es que vienen las proporciones, el tamaño y las calidades pictóricas. En las cavernas la expansión es bien comprendida, incluyendo las imágenes, que se dan a razón de entender el espacio (la forma y la figura, el Qué, infaliblemente han de venir si hay un espacio), pues se vuelven derivadas y de la misma manera dependientes. Ese espacio bien comprendido es entenderlo todo como *Superficie*.

Solamente bajo la comprensión del espacio podemos aprehender las imágenes. Después podrá entrarse en asuntos como la forma, el tamaño, la superposición, la representación misma, los colores, etc. Solamente entonces es que podemos dar cuenta de ese primer lugar pictórico, del lugar en el cual la representación deviene. En estas imágenes se hace evidente que la *Superficie* no es una consideración secundaria, sino que es el fundamento y principio del arte. La imagen se vuelve el espacio y gracias al espacio vuelve propio el carácter de la superficie, que no es lo que sucede cuando ella determina a los otros dos.

La representación asume el espacio, es un “fenómeno” de expansión, una manifestación del mirar que le adosa apreciaciones estéticas propias.

La pintura de bastidor ha dejado atrás una de las cuestiones más relevantes de la pintura, encontrando en el lienzo un gusto del cual ya no se desprende, y no

es cuestionado sino que se toma por habitual. El pintor cree que ese es el lugar que merece la pintura, el que ella demanda y al cual pertenece, dejando de lado la historia de la cual cree ser educando. Ese paso al lienzo fue propio de un tiempo específico, pero ha roto la continuidad y el movimiento de la historia, y la pintura ha quedado prisionera en ese cuadro, en esa mirada de la que no puede o no quiere salir.

Referencias

Arnheim, Rudolf (1985). *El pensamiento visual*. Paidós Ibérica S.A.

____ (1998). *El poder del centro*. Madrid: Alianza Editorial.

Da Vinci, Leonardo (1827). *El Tratado de la Pintura y los tres libros que sobre el mismo Arte escribió León Bautista Alberti*. Reimpreso en Madrid en la Imprenta Real.

Foster, Hal (1996). *The Return of the Real*. MIT Press.

Kant, Manuel (2009). *Crítica del Juicio*. Bogotá: Ediciones Universales Graficas Modernas.

Malins, Frederick (1983). *Mirar un cuadro para entender la pintura*. Madrid: Hermann Blume Ediciones.

Panofsky, Edwin (1999). *La perspectiva como forma simbólica*. Barcelona: Tusquets Ediciones.

____ (1975). *Cuadernos de notas*. Madrid: Ediciones Felmar.

Imágenes para consulta

Mano paleolítica. Cueva de Pech Merle, Francia.
Ver en: <http://profjorgevillalba.blogspot.com/2010/03/para-1-ano.html>

Pablo Picasso. *Las señoritas de Avignon* (1907) Óleo sobre tela (243.9 x 223.7cm).
Ver en: http://www.moma.org/collection/browse_results.php?criteria=O%3AAD%3AE%3A4609%-7CA%3AAR%3AE%3A1&page_number=32&template_id=1&sort_order=1

Georges Braque. *Violín y candelabro* (1910)

Oleo sobre tela.

Ver en: http://pinturas.arteygalerias.com/georges_braque/georges_braque_violin_candelabro.php

Pinturas de la iglesia de los Santos Julián y Basilisa de Bagues. Museo Jaca. Zaragoza.

Ver en: <http://www.patrimonioculturaldearagon.es/bienes-culturales/museo-diocesano-jaca>

Altar y ábside de la Basílica dei Santi Cosma e Damiano en Roma.

Ver en: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Santi_Cosma_e_Damiano_-_abside_e_altare.jpg

Arte maya. Bonampak, Chiapas, México.

Ver en: <http://www.mexicodesconocido.com.mx/bonampak-las-guerras-entre-las-ciudades-mayas.html>

Arte egipcio. Ramsés con los dioses.

Ver en: http://www.amazon.es/dp/B000LZ3HVS/ref=asc_df_B000LZ3HVS15604908?tag=shopmaes-21&smid=A1RV8TLDU13VAG&linkCode=asn&creative=24622&creativeASIN=B000LZ3HVS

Pintura de la tumba de Sennefer (TT 96). Dinastía XVIII. Tebas oeste.

Ver en: <http://www.egiptologia.com/arte/105-notaciones-clave-del-arte-egipcio/1586-la-perspectiva-jerarquica.html>

Arte prehistórico, Altamira, España.

Cueva de Lascaux, Dordoña, Francia.

Ver en: <http://giovannaisabel.blogspot.com/>



¿TEATRO HISTÓRICO HOY?¹

Artículo de reflexión

SECCIÓN CENTRAL

Camilo Ramírez Triana

Universidad Distrital Francisco José de Caldas / camiloramireztr@yahoo.com.mx

Docente de planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Director del Semillero de Teatro y Memoria Histórica TYMH.

1 Una primera versión de este texto fue leída en el Encuentro de Formadores Teatrales organizado por IDARTES el 27 de septiembre de 2011. Agradezco a Narda Rosas y Fernando Duque sus comentarios. En el Festival Alternativo de Teatro de Bogotá 2012 se presentó la segunda parte del documento, por gentil invitación de Carlos Satizábal.

RAMÍREZ TRIANA C, ¿Teatro histórico hoy?. Calle 14, 8 (11) 94-107

RESUMEN

¿Por qué habría espacio para un teatro histórico hoy? Varias formas de responder esa pregunta se suceden en este artículo. Una tiene el tono pragmático de lo que ocurre, otra avanza en la búsqueda de argumentos teóricos, la tercera intenta responder desde la investigación-creación. Encontramos que los valores de la ficción y de la historia pueden equipararse en este tipo de teatro, en cuanto generan y difunden una forma de conocimiento de la realidad, propia del teatro histórico.

PALABRAS CLAVES

Ficción, historia, instituciones, público, teatro histórico

HISTORICAL THEATER TODAY?

ABSTRACT

Why would there be space for an historical theater today? This article presents several ways to answer this question. The first one has the pragmatic tone of events, another one goes forward in the search for theoretical arguments, the third tries to answer from investigation-creation. We found that the values of fiction and history can be matched in this kind of theater, as they generate and disseminate a form of knowledge of reality that belongs to historical drama.

KEYWORDS

Fiction, history, institutions, public, historic drama

UN THÉÂTRE HISTORIQUE AUJOURD'HUI?

RÉSUMÉ

Pourquoi y aurait-il un espace pour un théâtre historique aujourd'hui ? Plusieurs formes de réponses à cette question se succèdent dans cet article. L'une a le ton pragmatique de ce qui arrive, l'autre avance dans la recherche d'arguments théoriques, la troisième essaie de répondre depuis la recherche-crédation. Nous trouvons que les valeurs de la fiction et de l'histoire peuvent être mises à égalité dans ce type de théâtre, vu qu'elles génèrent et répandent une forme de connaissance de la réalité, propre au théâtre historique.

MOTS CLÉS

Fiction, histoire, institutions, public, théâtre historique

TEATRO HISTÓRICO HOJE?

RESUMO

Por que haveria espaço hoje para um teatro histórico? Várias formas de responder essa pergunta surgem nesta matéria. Uma tem um tom pragmático do que acontece, outra avança na busca de argumentos teóricos, a terceira tenta responder desde a pesquisa – criação. Encontramos que os valores da ficção e da história podem ser equiparados neste tipo de teatro, enquanto geram e difundem uma forma de conhecimento da realidade, própria do teatro histórico.

PALAVRAS-CHAVE

Ficção, história, instituições, público, teatro histórico

ÑUGPAMANDA KAUADIRRU KUNAPUNCHAPI

UCHULLAIACHI

Imauansik tuarrka sug luar sug teatropipa kunapunchapipa. Achaka ainiikuna tiachi tapuikuna tia kai kilkaskapi. Sug iuka sug tono pragmatico nirraiaska ima ialikuskamanda, sug ñugpaku maskaspa kauachingapa iachaikuna, kimsa aini muna tapuchiska-rrurraikunamandata. Tarrinchimi ñugpamanda iangakuna iachachiska iachaikuskakuna pudinkuna sugllapi kanga kai kauadirrukunapi, rrurrankunami kauachinkunmi sutipata kaska rrigsiikunata, kikinpa ñugpakunamanda kauachidirru

RRIMANAKUI

Ianga, ñugpakunmanda, instituciones, público, ñugpamanda kauadirru

Recibido el 10 de mayo de 2013
Aceptado el 21 de agosto de 2013

1

En el vórtice del olvido y el egotismo, de la superficialidad y la incomunicación, los institutos de cultura convocan a la memoria para celebrar bicentenarios. Y las imágenes y los temas, los próceres y los acontecimientos históricos suben a la cresta de la popularidad y cabalgan en los ratings con ventaja. Gran paradoja: la sociedad de la desmemoria se adorna con las alhajas de Clío, se viste de historia. Pero ¿basta con disfrazarse de sabio para sentar cátedra?

Bolívar, Mosqueras, Manueles, Policarpas y Galanes aparecieron en nuestra galería teatral. Doscientos años no se celebran todos los días. La dotación teatral de la capital se abocó al tema; sin embargo, el balance no es nítido. No sabemos qué pasó. Transcurrido un año todo parece ir regresando a la normalidad inmemorial. Vendrán nuevos centenarios y celebraciones y abonarán nuestra mala conciencia. La Independencia fue un pretexto.

Si, como dice Jitrick (1995), la función de la historia es restablecer el lazo que une al individuo con la colectividad, todo indica que somos un pueblo sin historia. Nada nos puede unir a una colectividad que parece no existir. Visto a la carrera, no tenemos raíces comunes, no compartimos principios, no participamos de una comunidad de valores, no tenemos un proyecto de futuro. ¿Entonces, por qué ocurre este país, de milagro y a pesar nuestro? Un proyecto histórico tendría que serlo de futuro. La historia se vuelve política necesariamente.

2

¿El teatro histórico podría estar señalando un proyecto político de construcción de futuro? No estoy hablando de una militancia formal. Me pregunto si existe el bosque o si de nuevo los árboles impiden verlo. Un teatro histórico es posible porque ocurre. Este año, luego

de dos siglos de independencia formal, al menos una docena de obras teatrales que vinculan a su estructura ficcional lo histórico, se presentaron en los escenarios colombianos. ¿Y ello es suficiente para decir que hay un teatro histórico? ¿Habría en esa muestra variopinta un proyecto de futuro? ¿Alguien, acaso, desde la estratégica atalaya de un instituto cultural tejió un bosque? No tenemos estadísticas ni tiempo para hacerlas. ¿Alguien tiene tiempo? Nos apuramos en medio de la precariedad a hacer lo que se alcanza.

Docena variopinta que se debió registrar en algún lado porque el futuro de la patria depende en esta hipótesis de su teatro histórico; arrogancia de la prerrogativa teatral que no necesita ser cierta para que la exploremos.

Abrió la temporada el *Bolívar* de Malandro (Porrás, 2010), que fuera tan criticado por la inversión, por la poética y la teatralidad. No hay, lo sabemos, otra forma de interpretar que desde sí mismo, desde la propia experiencia, desde los propios ojos, desde el ángulo donde vivimos el presente efímero. No obstante, pareciera más compleja la mirada del público y más simple la del director afamado. Es el teatro contemporáneo que no deja ir más allá de sí mismo y Bolívar que reta toda mirada con su multiplicidad y polivalencia. Queda el esfuerzo, más bien inútil, por transformar el bronce en carne y la pretensión de explicar el símbolo desde el sí mismo. Queda el intento de un lenguaje, el bello espacio, la música, el valor para proponer un Bolívar distinto al que habían confiscado desde polos opuestos. El padre de la patria es nuestro, parece decir Porrás, es mío, soy yo. Bolívar soy, yo aunque haga falta mucho para que yo sea Bolívar.

Vimos luego la Manuela feminista de Rapsoda (Satizábal, 2010), con todos los rasgos de la liberación. Manuela múltiple que pelea, porque lo que no pelea no existe, y se propone a sí misma ejemplo de valor, inteligencia y belleza, para un presente teatral, que está obligado a compartir códigos y referencias de lenguaje.

El mundo es un teatro donde nos representamos a nosotros mismos y lo hacemos en un sentido u otro y lo importante es cómo nos presentamos, no cómo somos, qué no somos. Guardamos las acciones episódicas, imágenes, ritmos, detalles de la puesta, la filigrana de la referencia culta, el juego de espejos, de destellos, de veladuras. Manuela liberatoria, burlona sonrisa de la provocación erudita.

Luego vino Policarpa la guerrillera de Acto Latino (González, 2010). La jovencita es balance maduro de posibilidades. Es habilidad para enfrentar las dificultades con beneficio del público y goce de los actores. Ingenio escénico que nada descubre pero agrada, gusto por el relato teatral que activa la imaginación. La armazón se mueve entre el presente y el pasado y alterna la narración con la acción. El amor es una cursilería a pesar de los jóvenes; el heroísmo solo es amor panfletario. Y la tierra que brama, simbolismo anacrúsico, en contratiempo un tanto desobligante, que interroga y zumba como moscardón incómodo, pero no impide el disfrute.

Después el *Proyecto Llorente* de Tecal (Torres 2010), que con la Manuela que nunca llega de Patricia Ariza (2010) son una misma reflexión sobre la posibilidad de la creación desde una institucionalidad conmemorativa, es decir aparentadora. Muy criolla, la actividad artística, sometida a las miserias que deja la defensa o a los caprichos de un mercado vulgar mediocre de vanidades, insiste tercamente en sus creaciones. La taquilla dice que no y ellas siguen ahí, croando a la luna del amanecer que no llega. La Independencia no es más que un pretexto para exigir la independencia de la creación teatral como misión de estado, corrigiendo los famélicos apoyos del que tan generoso se muestra en campos que mejor lo lucran, como la construcción de carruseles o de parasistemas de autodefensa.

Por entonces apareció Mosquera (Ramírez, 2010). Sobre la huella de la traición, un grupo de estudiantes y egresados pusieron en escena tres piecitas sobre Mascachochas, que denunciaban los mecanismos ético-políticos con que se fue construyendo la institucionalidad. Muy poco vistas, quedaría de ellas la investigación-creación en el marco académico sobre las relaciones entre el teatro y la historia, desde donde se escribe este paisaje con payasos.

En algún momento llegaron de Bucaramanga las mujeres de la independencia, como perfiles de heroínas engarzados en una idea esquiva, de PFU Color (Flórez, 2010). Antes y después estuvo la valiente y lúdica

denuncia de Varasanta (Montes, 2010) que mira la libertad en una panorámica historial. Últimamente llegaron las *Hormigas* (Moyano, 2010) a reconstruir el mito de Galán y los comuneros para un público que no lo había visto recientemente. Además hay un número indefinido de producciones teatrales que no vimos, en Bogotá u otras partes del país, que con las mencionadas tomaron el bicentenario como estímulo a la creación teatral relacionada con la historia.

En algún lugar debió quedar registro real de esta temporada de teatro histórico. Hace 18 años hubo una similar, para celebrar los 500 años del encuentro de dos mundos, eufemismo de un genocidio, con sus Popones, Malinches, Nemcatacoas y Aguirres, que debió también dejar registro en aquel mismo lugar. Lugar que no se materializa del todo, que no termina de considerarse importante. Algunos de los que participamos en la ola histórica reciente participamos también en la anterior. Tenía visos más internacionales en tanto se concertó desde los gobiernos del orbe hispánico y generó conflictos y diferencias como el que terminó con el reemplazo por la primera dama Ana Milena de Gaviria del emblemático historiador Germán Arciniegas, quien rechazó dirigir en Colombia la que no consideraba una celebración.

¿La temporada que termina y su antecedente casi cuatro lustros atrás nos permiten hablar de un teatro histórico? Darío de Jesús Gómez (2006) reseña en una investigación de la Universidad Autónoma de Colombia 65 textos dramáticos referidos a la historia de Colombia, escritos entre 1869 y 2004. El inventario, la existencia de los textos escritos, sus reseñas y el análisis que realiza, le dan autoridad para hablar de un "teatro de la historia". Algo similar podría ocurrir con los registros de los montajes escénicos y el análisis, aunque esté por realizar. Pero en ambos casos, ¿dónde está el proyecto de futuro sin el cual dijimos no habría historia? Un proyecto histórico tendría que construir unos orígenes en los que pudiéramos reflejarnos sin vergüenza ni arrogancia, desde donde pudiéramos comprender y proyectar. A mi juicio tendría también que proponer unos principios en los que primara la construcción del colectivo y no la del capital individual; tendría que sancionar con claridad los comportamientos delictivos; favorecer con energía las ejecuciones de la justicia; promover la construcción de tejido social. Un proyecto histórico lo es político.

En suma, de la temporada de teatro histórico del bicentenario, mencionaremos entonces algunas percepciones. El héroe no está allá lejos, está aquí conmigo, soy yo. Es una mujer brava, capaz de romper los



▲ *La Traición*. Segundo estudio sobre Mosquera: *La Noche del Golpe* de Camilo Ramírez. Fotografía: Carlos Mario Lema

condicionamientos y liberar por la suficiencia de su percepción y por su valor. Pero también por la pureza del amor y por las virtudes de la juventud logra el héroe imponerse a la desgracia, para verse finalmente en lo telúrico, en lo abisal. El valor de la denuncia se acerca a otra conmoción profunda que nos lleva a comprender la función crítica del arte en la construcción de sociedad y la obligación del estado con la cultura. El relato histórico dramático nos pone ante las limitaciones de la democracia como resultado de tradiciones y rupturas que se suman en el tiempo. Al cabo, los espectadores que se permitieron participar en esta temporada de teatro histórico, se confrontaron con imágenes del ser actual, del valor, de la violencia, con relatos de amor, de traición, con mitos de fuerza, de libertad, de justicia, con argumentos críticos de la historia y del presente. ¿Es ello demagogia institucional o es un proyecto histórico construido desde el teatro?

Instalados en una cierta mirada podríamos intentar la hipótesis de que el teatro histórico efectivamente le está planteando al país un proyecto de futuro. Un proyecto teatral crítico que estaría implícito en las creaciones de unos grupos y personas que pertenecen a un sector del arte, y que ante la sociedad resultan un conjunto relativamente coherente, que tiene el pasado frente a sí y lo propone como una opción para enfrentar lo porvenir.

Para validar la hipótesis habría que inventar una distancia que permitiera mirar en planta las producciones de ese teatro, aceptar que las diferencias no son un obstáculo y que el proyecto no tiene que ser explícito, que los juicios de calidad no son verdades absolutas y que en la relación con la sociedad no vale solo el criterio de los artistas. Como no tenemos estadísticas sobre la incidencia de este sector o de este proyecto en la población, si es que se acepta su existencia, supondremos que fue alta durante el bicentenario, en relación con la incidencia tradicional del arte en nuestra cultura, dados los presupuestos para difusión de la celebración, para producción y proyección de obras y la sensibilidad que generó la conmemoración institucional en la población. Todo lo cual refuerza la idea de que no fue despreciable la incidencia del teatro histórico en esta conmemoración de los doscientos años de la independencia.

3

Además de la ocurrencia misma, de la respuesta que se da por la cantidad o por el registro estadístico (número de textos, de obras, de espectadores), se puede intentar una mirada desde la posibilidad conceptual del teatro histórico. Esto son las preguntas

por la posibilidad de la representación y por la posibilidad de la historia. El valor del teatro histórico, que para algunos es un oxímoron —una contradicción en marcha—, consiste precisamente en ser una mentira verdadera. No es historia porque es ficción y no usa los procedimientos de la ciencia histórica, pero el vínculo voluntario con la historia lo lleva a asumir responsabilidad por las referencias históricas y por el manejo de las fuentes. Es decir que la libertad de la ficción se ve relativizada por las restricciones de la historia y los rigores de la historia se ven relativizados por las libertades de la ficción.

El teatro y la ficción en general no pueden entenderse hoy como ajenos a formas de conocimiento. La historia no puede verse como una ciencia dura ajena a la imaginación. No por ello se confundirían el teatro y la historia, pero en la frontera de la expresión los intercambios son cada vez más fluidos. Hay que ver cuánto tienen de teatral los formatos actuales de difusión histórica y cuánto la presencialidad del teatro, relacionada o no con el drama o con las manifestaciones críticas del drama, se nutre de los resultados y procedimientos históricos.

Las formas de representación histórica y teatral han recogido las dificultades de la relación con la realidad. No es fácil hoy aceptar que el actor en el escenario es otro que no él, como difícil es aceptar que el relato histórico es lo que ocurrió en el pasado. En el ámbito general de las dos disciplinas interactúan las formas tradicionales y las posmodernas. Desaparece el personaje como el héroe se difumina; la acción se fragmenta como se potencia la microhistoria; las situaciones espacio temporales se relativizan como las cronologías y las localizaciones; el sentido de la performance teatral se posterga como se pospone el de los grandes relatos totalizantes de la historia. No obstante, el personaje sigue siendo el eje de la discusión, sujeto de la enunciación, de la acción y la representación; la acción reclama vigencia desde los cuerpos situados en un aquí y ahora, pero que al entrar al escenario se hacen referencia ficcional; el sentido apunta aunque no se represente, porque el espectador lo construye. La historia sigue alimentando relatos que, aunque conozcan sus limitaciones, no cesan de intentar las imágenes válidas del pasado que la sociedad reclama, soportadas en los procedimientos de la ciencia histórica.

El teatro histórico asume toda la complejidad del momento. Es manifestación de las graves crisis, de las

apasionantes crisis de la historia y el teatro. La muestra del bicentenario que mencionamos da cuenta de ello. Héroes, antihéroes, microhéroes; personajes, actores, cuerpos; relatos, historias, mitos; acciones, microacciones, interacciones; juegos de presentación y representación; la plástica, la música, la palabra. La escena en toda su potencialidad. Es un buen momento que el teatro histórico asumió aprovechando el estímulo de la conmemoración.

4

Hay una vertiente que reflexiona sobre la función de este teatro en la sociedad. Se puede desarrollar preguntando cuál era la motivación de la conmemoración: enseñar historia o festejar el acontecimiento. Pero también se puede profundizar un poco planteando funciones posibles de la memoria que operan en el formato teatral.

Con seguridad algunas personas en las instituciones se plantearon la conmemoración del bicentenario como una oportunidad para rememorar, para producir referentes comunes, para señalar la importancia de los sucesos históricos y su significación en el presente. Conmemorar sería hacer memoria conjunta. Ello no es obstáculo para que al tiempo hayan pensado en la celebración como jolgorio, alegría, fiesta. Festejo es un placentero evento sensorial, risa y complacencia de los sentidos. Las publicaciones, las conferencias, los estudios históricos están a un lado, al otro están la pólvora, las orquestas en las tarimas, los bailes, el licor. Las actividades teatrales del bicentenario ¿formaron parte de la conmemoración o del festejo? Los funcionarios aquellos, los que programaron las actividades, se habrán preguntado qué busca el público cuando va a ver teatro histórico. Kurt Spang (1998) responde al concluir su estudio sobre el drama histórico:

Presumiblemente el espectador vaya al teatro o lea un drama histórico, por los dos motivos a la vez, querrá saber algo sobre un personaje, un acontecimiento histórico o una determinada época, pero a la vez pretenderá disfrutar, pasar un rato agradable.

Para ir más allá en la revisión del evento se podría pensar que la historia es una forma de memoria y mirar las posibles funciones que cumple la memoria entre nosotros. Según Manuel Cruz (2007), en la actualidad se asignan, desde distintos ángulos, distintas funciones

a la memoria: la memoria como un fin, valioso en sí mismo; la memoria para legitimar el presente; la memoria para hacer justicia; la memoria para hacer el duelo; la memoria para denunciar, revelar y rebelar.²

Dentro de los objetivos de las obras de teatro histórico que participaron en el bicentenario, como propósitos comunicativos o de acción, encontramos funciones similares a las de la memoria, en relación con lenguajes escénicos diversos. Esta relación entre el propósito comunicativo y los lenguajes del arte es la que lleva al teatro a convertirse en manifestación potente de la cultura, que debería ser observada con atención en tanto, insistimos, podría cincelar la sensibilidad y los valores del futuro. Desde las posibilidades de producción de los distintos grupos o compañías, estaría ocurriendo lo que hemos llamado un proyecto histórico de futuro en relación con su entorno social íntegro, que incluye los públicos diversos, los especialistas y las instituciones.

5

Luego de ver la lectura dramática de *Guadalupe años sin cuenta* en el homenaje a Santiago García durante la celebración del Día del teatro del año anterior, ratifico que muchas de las escenas de teatro histórico que hemos escrito y montado durante los últimos 15 años, son reelaboraciones de las de esa obra paradigmática. ¿Plagio? ¿Reescritura? Hay algo que se repite...

Fernán González (2001) concluye su ensayo sobre la Guerra de los Mil Días (1899-1902), recordando que la guerra terminó con el anuncio de “la infinita espiral de odios crecientes, que afloran en toda su brutalidad a la menor coyuntura y en el futuro próximo abundarán las coyunturas”:

En el Tolima, más que en ninguna parte, quedaron grupos armados que depredaban regiones y poco se

distinguían de los forajidos que actuaron a la sombra de la guerra y que después continuaron la ruta del bandidaje. A la acción de esta amalgama de hombres brutalizados y perseguidos se unieron las venganzas desatadas por tantos crímenes tramposos cometidos al amparo de la paz y por los infinitos abusos de los vencedores” (González, 2001: 120)

¿Es el teatro o es la historia la que se repite? Para andar el tema voy a mencionar algunas conclusiones parciales de la investigación-creación sobre la vigencia del teatro histórico (Ramírez, 2012), que realicé en la Universidad Distrital, a partir de tres estudios dramáticos sobre el periodo de 1860 a 1867 en los que es protagonista Tomás Cipriano de Mosquera, y que pusimos en escena en 2010.

Estas conclusiones plantean algunos temas en relación con la propuesta de Patrice Pavis, para quien dramaturgia se puede entender como teoría de la representabilidad del mundo, o en sus palabras: “...la puesta en forma escénica de un mundo posible del dramaturgo y el espectador”. (Pavis, 1983: 158) Este mundo sería representación teatral de nuestro mundo actual y los dramaturgos estarían en función de lograrla; lo cual, apurando el paso, podría entenderse como un modo de aproximación al país.

Según las conclusiones de esta investigación, actores y espectadores aceptan que el teatro histórico puede generar conocimiento histórico o puede dar a conocer la historia, pero también puede hacer cosas al público desde la historia. Ello resulta significativo porque estas son funciones del teatro histórico que se basan en la verosimilitud, en la aceptación de la convención teatral, que permiten al público interactuar con el escenario. La interpretación de los sucesos históricos se hace en función de la actualidad, lo que asocia firmemente el sentido del teatro histórico con el presente de la representación. Se puede inferir, por tanto, que los valores de la ficción y de la historia se equiparan, en cuanto ambos generan y difunden un conocimiento de la realidad que les es propio y que pasa a formar parte del teatro histórico.

En consecuencia:

I. Decir que la historia refleja una sociedad que no aprende es decir también que en la historia nos reflejamos. ¿Estaremos cayendo en la enfermedad del historiador, que solo ve su propio reflejo en la historia?

2 La tipología completa sería así: La memoria es un fin valioso en sí mismo y de su ejercicio solo pueden derivarse efectos benéficos. - La memoria sirve para entender y legitimar el presente, con el mayor rendimiento simbólico-político, como la desembocadura necesaria de un determinado pasado. - La memoria serviría para hacer cumplida justicia, en forma de restituciones materiales o espirituales. - La memoria serviría para lograr una cierta salud social a través del duelo, en una visión terapéutica de la cuestión, no siempre explicitada. - La memoria tendría una función crítica, de denuncia, que revela (y rebelar). El recuerdo debe servir para enfrentar el cultivo sistemático del olvido, tan propio de nuestras sociedades.



▲ *La Traición*; tres estudios dramáticos sobre Mosquera. Dramaturgia y dirección, Camilo Ramírez Triana. Fotografía: Carlos Mario Lema. 2010

La imagen de la historia no es solo nuestro propio reflejo en el espejo, sino que en la historia también nos vemos, además de verlos a ellos, los del pasado, en sus peculiaridades y diferencias. La diferencia, antes que la semejanza, con el pasado, podría enseñar más y de pronto mejor. ¿Esta sería una línea de trabajo en lo porvenir?

II. La transformación del monumento cagado de palomas en carne trémula es un proceso de conocimiento, pero no solo histórico. La facultad de crear personajes verosímiles en situaciones claras dentro de líneas de acción significativas implica un conocimiento teatral, sin el cual no se produce lo que el teatro histórico pretende, que es construir una imagen del pasado que sirva para incidir en el presente y modelar el futuro.

III. El espectador construye un ente de ficción con base en los indicios que la escena le va dando de manera discontinua y en apariencia incoherente (en algunos casos, en otros no). Ese que preferimos llamar 'personaje' se inserta en el marco de la experiencia que el espectador tiene sobre la persona humana. En un caso como el de Mosquera esta experiencia, contradictoria en apariencia, entra a formar parte del espectro de la humanidad y también de la historia de la nación,

de la política y del comportamiento humano. Este referente es el que podemos señalar como uno de los objetivos de la creación dramática con base histórica, y su posibilidad de incidir en la cultura contemporánea está marcada por la interpretación del espectador o del lector del texto dramático.

IV. Si bien pueden discutirse las definiciones de género o estilo dramáticos, queda claro que las diferencias permiten ver, a través de la creación teatral vinculada con la historia, que distintas aproximaciones producen distintos lenguaje, los que a su vez producen distintos relatos teatrales que se convierten en referencias al mundo real. La complejidad del mundo posible refiere a la complejidad del mundo real.

V. Las opiniones de los actores permiten pensar desde la técnica de actuación cómo se relaciona el espectador con el referente histórico. La profundidad de las acciones tiene que ver con todo el andamiaje dramático escénico, pero también historiográfico. La profundidad y complejidad de motivaciones y objetivos que se van construyendo a través de los abordajes diferenciales de un tono a otro, de un género a otro o de un estilo a otro hacen que las figuras del teatro representen los hechos históricos de

manera más cercana a la comprensión que hoy tenemos de la realidad. Los personajes históricos abordados en la diversidad de miradas historiográficas y dramatólogicas, con las herramientas variadas de la actuación, se convierten en imágenes más actuales y completas de la realidad, aunque sigan siendo solo imágenes.

VI. El teatro histórico puede ser una afirmación de historiador, pero es una verdad de teatro o, lo que es lo mismo, una mentira verdadera. Una mentira (como puede ser la farsa grotesca titulada *La Mosquerilla*) puede construir más verdad que lo que se entendía como verdad histórica para la época y el personaje, porque su razón de ser no es solo mostrar sino explicar por qué ocurrió. En ello se encuentra con la verdad histórica pero también con la verdad escénica, teatral, con lo verosímil, que es un acuerdo intuitivo, sensible, entre el teatro y su público.

VII. Los lentes pueden terminar constituyendo la realidad que se comunica, a la que se refiere el teatro histórico. El efecto es más que óptico: el punto de vista determina el estilo, que determina la referencia histórica, que termina construyendo la realidad referida como relato histórico. Pero el relato histórico determina el lente o el punto de vista y este el estilo... y así sucesivamente, convirtiéndose en un círculo que no sabemos muy bien adónde llegue.

VIII. La independencia entre la historia y el teatro es lo correcto: teatro es teatro, historia es historia. La relación no es de sujeción porque la historia no suplanta al teatro ni viceversa. Deben seguir su camino para que se aprovechen con independencia.

IX. Es necesaria una caracterización del teatro histórico: abarcaría este teatro los espectáculos escénicos relacionados con un texto de coordenadas dramáticas en diversa medida, con referencias a la historia como las que propone Darío Gómez (2006) en su *Teatro de la historia de Colombia*, según unas fuentes o recursos históricos verificables, así como unos ciertos procedimientos teatrales que podríamos aglutinar en estilos o géneros, que a su vez implican unas intenciones comunicativas y unos propósitos activos en la relación con el público. Todo lo cual dibujaría una imagen de la realidad que es la que propone el teatro histórico; imagen múltiple, de tantas opciones distintas cuantas combinaciones de lo dramático, lo histórico y lo teatral caben. No se trata ya de un sucedáneo de la historia, aunque una de sus importantes funciones tiene que ver

con la didáctica. No compite pero se nutre de la historia tanto como de las imágenes del drama.

X. En relación con la curiosidad y el apasionamiento con la historia que manifiestan algunos estudiantes, actores y espectadores, podríamos suponer que hay en el momento actual una disposición favorable al teatro histórico, crítico y documentado, que manifiesta un interés genuino por conocer las figuras y los sucesos históricos a través de la mirada teatral, como una forma de acercarse a la historia en función de comprender el presente y pensar el futuro, pero también de hacer justicia.

6

En el vórtice de la desmemoria, de la ligereza, de la incredulidad, de la desestructuración, luego del fin de la historia y de la crisis del drama, en el fondo oscuro y tibio de las secretas convicciones, ¿diremos que existe un teatro histórico que hable a nuestra realidad?

La respuesta, desde el teatro mismo, es sencilla y contundente. Existe y consiste en eso que creamos o en aquello en lo que participamos desde la gradería o desde el escenario y que se proyecta a la sociedad con una claridad que las instituciones y los especialistas tendrían que considerar atentamente, porque implica un proyecto de futuro del que dan cuenta las obras por sí mismas y su público.

El gusto de la historia es como el del teatro y al enyun-tarlos, en verdad, se produce una cosa muy potente, que rebasa eventuales conmemoraciones institucionales. El teatro histórico no está en función de los estímulos oficiales, pero requiere financiación del estado y no puede esperar otros 18 años a que aparezca una nueva conmemoración histórica. ¿Cumplirá el estado su obligación de apoyar en forma estable y permanente la construcción de este proyecto de futuro?

Referencias

Ariza, Patricia (2010). *Manuela no viene esta noche*. Montaje de Rapsoda Teatro, Bogotá.

Cruz, Manuel (2007). *Acerca de la dificultad de vivir juntos. La prioridad de la política sobre la historia*. Barcelona: Ed. Gedisa.

Flórez, Gonzalo (2010). *Mujeres de la Independencia*. Montaje del Teatro PFU Color, Bucaramanga.

Gómez, Darío de Jesús (2006). *El teatro de la historia de Colombia*. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia.

González, Fernán (2001). *Memoria de un País en Guerra. Los Mil Días, 1899-1902*. Bogotá: Planeta.

González, Sergio (2010). *La Pola*. Montaje de Acto Latino, Bogotá.

Jitrik, Noé (1995). *Historia e imaginación literaria*. Buenos Aires: Ed. Biblos.

Montes, Fernando (2010). *Fragmentos de Libertad*. Montaje del Teatro Varasanta, Bogotá.

Moyano, Juan (2010). *Las Hormigas*. Montaje de Ensamblaje Teatro, Bogotá.

Pavis, Patrice (1983). *Diccionario del Teatro*. Barcelona: Paidós.

Porras, Omar (2010). *Bolívar*. Montaje del Teatro Malandro, Bogotá.

Ramírez, Camilo (2010). *La Traición, tres estudios dramáticos sobre Mosquera*. Montaje del Grupo y Semillero TYMH - Universidad Distrital, Bogotá.

_____ (2012). *Vigencia del teatro histórico*. Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico. Bogotá: Universidad Distrital.

Satizábal, Carlos (2010). *Manuela*. Montaje de Rapsoda Teatro, Bogotá.

Spang, Kurt (1998). *El drama histórico. Teoría y comentarios*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra S.A. EUNSA.

Torres, Crispulo (2010). *Proyecto Llorente*. Montaje del Teatro TECAL, Bogotá.



UTOPIÁS PARA UN MUNDO EQUIVOCADO

Artículo de reflexión

SECCIÓN CENTRAL

Martha Esperanza Ospina

Universidad Distrital Francisco José de Caldas / martaosdanza@gmail.com

Psicóloga, magíster en Educación y candidata al Doctorado en Ciencias Sociales y humanas de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente Asociada de Planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Artes-ASAB. Bailarina y coreógrafa de Danza Tradicional Colombiana vinculada al Grupo de Danza Folclórica y a la Fundación Folclórica Delia Zapata Olivella. Coreógrafa de la compañía de danza y música de Bemposta, Nación de Muchachos y directora de la compañía Katasúa de danza experimental, entre otras. Co-gestora de diversos programas formativos en y desde la danza dentro de los que se destaca Formación a Formadores del Ministerio de Cultura. Forma parte del Grupo de Investigación "Arte Danzario" de la UDFJC, gestor del nuevo Proyecto Curricular de Arte Danzario de esa universidad. Dirige el semillero de investigación "Saberes Rituales y Símbolos de la Tradición en la Danza", actual "Muzima", desarrollando proyectos formativo-investigativos y creativos en danza tradicional colombiana como "Danza Memoria", basado en la relación entre los sabedores y la formación académica universitaria. En la actualidad desarrolla la investigación doctoral *La danza, entre el arte y la artesanía*. Diseña nuevas cátedras teórico-prácticas en danza, acompaña procesos investigativos universitarios en el mismo campo y contribuye con el Ministerio de Cultura de Colombia en la elaboración de cartografías de la danza.

ESPERANZA OSPINA M, Utopías para un mundo equivocado. Calle 14, 8 (11) 126-139

RESUMEN

El "tiempo de ahora" plantea de nuevo inclusiones y exclusiones que definen condiciones de vida y de muerte; condiciones de tránsito vital en escenarios sociales de realización o de marginación. ¿Cómo se puede habitar "humanamente" este mundo? ¿En qué tiempo estamos? ¿Estamos todos en el mismo tiempo y, más concretamente, será posible que los excluidos hablen en este "tiempo de ahora"? Es más, si el hacer implica *ser capaz de*, ¿qué es la capacidad, cómo se desarrolla? Y, de nuevo, ¿de qué manera será posible que los excluidos hablen en el "tiempo de ahora"?

La pobreza, más que la escasez de renta, es la ausencia de igualdad de *capacidades* entre los individuos que conforman una sociedad y que genera la gran masa de los excluidos. Así pues, planteamos el habla —entendido como teoría y acción— como posibilidad para el excluido, consecuencia de la activación de sus capacidades humanas. Se sospecha aquí un lugar de oportunidad para dotar de voz al excluido social, lugar gestado desde las prácticas formativas de las artes; estas, con sus particulares maneras de hacer y de expresar, conservan cualidades que bien pueden conducirnos a pensar en su potencial para desarrollar *capacidades*, concebidas en contraste con "competencias productivas".

PALABRAS CLAVES

Capacidad, competencia, exclusión, arte, formación

UTOPIAS FOR A MISGUIDED WORLD

ABSTRACT

The "time of now" once more raises inclusions and exclusions that define conditions of life and death, conditions of vital transit in social settings of realization or marginalization. How can we "humanely" experience this world? In what time are we? Are we all in the same time and, more specifically, is it possible that those who have been excluded may speak in this "time of now"? Moreover, if doing involves *being able to*, what is this capability and how does it develop? And, again, in what manner may the excluded speak in the "time of now"?

Poverty, rather than the lack of income, lies in the absence of equality in capabilities among individuals within a society; this generates the bulk of the excluded. Thus, we propose speech —understood as theory and action— as a possibility for the excluded, and the result of the activation of their human capabilities. A place of opportunity to give a voice to the socially excluded is hinted upon, a place born from the training practices of the arts. These, with their particular ways of doing and expressing, preserve qualities that may well lead us to reflect on their potential to develop capabilities that are designed in contrast to "productive skills".

KEYWORDS

Capability, competition, exclusion, art, training

UTOPIES POUR UN MONDE ERRONÉ

RÉSUMÉ

Le "temps actuel" soulève à nouveau des inclusions et exclusions qui définissent les conditions de vie et de mort; des conditions de transit vital dans des contextes sociaux de réalisation ou de marginalisation. Comment est-il possible de vivre « humainement » dans ce monde? A quelle période nous situons-nous ? Sommes-nous tous dans la même période et, plus précisément, sera-t-il possible que les exclus parlent lors de cette « période présente » ? En outre, si l'action de faire implique d'être *capable de*, qu'est-ce que la capacité, comment se développe-t-elle? Et, encore une fois, de quelle façon sera-t-il possible que les exclus parlent à cette « période présente » ?

La pauvreté, plutôt que le manque de revenus, est l'absence d'égalité des *capacités* entre les individus au sein d'une société et qui génère la majeure partie des exclus. Ainsi, nous proposons le discours — entendu comme la théorie et l'action — comme une possibilité pour l'exclu, le résultat de l'activation de ses capacités humaines. On soupçonne ici un lieu d'opportunité pour donner une voix à l'exclu de la société, un lieu en gestation depuis les pratiques formatives des arts ; celles-ci, avec leurs façons particulières de faire et d'exprimer, préservent des qualités qui pourraient bien nous amener à croire en leur potentiel à développer des *capacités*, conçues par opposition aux « compétences productives ».

MOTS CLÉS

Capacité, compétence, exclusion, art, formation

UTOPIAS PARA UM MUNDO ERRÔNEO

RESUMO

O "tempo de agora" expõe de novo inclusões e exclusões que definem condições de vida e de morte; condições de trânsito vital em cenários sociais de realização ou de marginalização. Como se pode habitar "humanamente" este mundo? Em que tempo estamos? Estamos todos no mesmo tempo? E, mais concretamente, será possível que os excluídos falem neste "tempo de agora"? Além do mais, se o fazer implica *ser capaz de*, que é a capacidade?, como se desenvolve? E, de novo, de que maneira será possível que os excluídos falem no tempo de agora?

A pobreza, mais do que a carência de renda, é a ausência de igualdade de *capacidades* entre os indivíduos que conformam uma sociedade e que geram a grande massa dos excluídos. Assim, expomos a fala — entendida como teoria e ação — como possibilidade para o excluído, consequência da ativação de suas capacidades humanas. Aqui se suspeita um lugar de oportunidades para dotar de voz ao excluído social, lugar gestado desde as práticas formativas

das artes; estas, com suas particulares maneiras de fazer e de expressar, conservam qualidades que podem nos conduzir a pensar em seu potencial para desenvolver *capacidades*, concebidas em contraste com “competências produtivas”

PALAVRAS-CHAVE

Capacidade, competência, exclusão, arte e formação

SUG ALPA PANDARRISKAMANDA IUIAI MAN RRURRANGAPA PUDIRIRISKAKUNA

UCHULLAIACHI

“Kunapunchaurramanda” rrimarrimi musu cumpañaikuna manamunaikuna rrimarrinkunami kaugsaimanda uañuimanda; ninkuna ialirriskamanda rrunakunapagpi rrraskas u anchuchiska. Imasata rrunakunasina kai alpapi kaugsaipa?, ima kaugsaikunapita kanchi?, tukuikunach kanchi chillatata kaugsaipi, allilla rrimaspa, pudirrincha rrimangapa man kaipi kagkuna rrimanrrakuna kunaurramanda? Si rrrurai nirrinkarrka rrrrangapa pudirrigta, imataka pudii, imasata rrrrarri?, imasata rrimanakunga man kunaurra kaipi kagkuna.

Mana iukai, mana mirrachirriskasina kam rrunapurra ki alpa nirraiaskapi pudii mana iukai nispam sugkunata sugsinama tukuhiska iukadirruka. Nigpi chasa, rrimanakui ninchi- iuianchi teorí y rrrraikuna- mana ugllapi kaskakuna tandarringapa, chimanda chaia churangapa tukui rrunakunapa iuiakuna. Chimanda allíka maki kuangapa rrunakuna sugsinama tukuchiska kaskata, kai iukaska kaska ka rrrraikuna iachchiskaurrmanda, kaikuna, kikinpa iuihua niska i rrrraskas, uakachi kikin kaskasina pusami iuiangapa pudim pusanga iukangapa kikinpa iuiakuna, sugrigcha iuiaspa tukuikuna maki kuanakuspa imakuna iukangapa.

RRIMANAKUI

Maitrru, Maki kuanakui imakuna rrrrangapa, sugsinama tukuchii, rrrrai, iachachii

Recibido el 25 de abril de 2013
Aceptado el 18 de agosto de 2013

*No necesitamos la promesa
de un final feliz para justificar
el rechazo de un mundo que sentimos equivocado.*
John Holloway

*Hablemos de lo imposible,
que de lo posible se sabe demasiado*
Silvio Rodríguez

Este artículo propone una reflexión sobre las utopías suscitadoras de las mutaciones de sentido en los entornos de la formación artística. Centra su mirada en la crítica de la formación vista como generadora de *competencias* y propone como alternativa el enfoque de las *capacidades* propuesto por Amartya Sen y Martha Nussbaum, desde el cual se vislumbra la posibilidad de “dotar de voz al excluido”, saldo marginal de la crisis civilizatoria en tiempos de la globalización y del capitalismo cognitivo. Cambiar el mundo o cuando menos imaginarlo transformado es la razón de ser de la utopía¹. En ella las representaciones de mundos idealizados se producen como alternativas críticas al mundo real. Así, la formación artística, en su versión no utilitarista, es vista aquí como utopía posibilitadora de operaciones vitales óptimas y diversas para la creación de nuevas realidades. Sugiero considerar la propia afectación como capacidad que genera una conciencia transformadora y una capacidad de agenciamiento que se constituyen desde la incorporación sensible de la experiencia artística. En tiempos de crisis, de aumento de la explotación y del dolor humano, esta reflexión puede señalar caminos de transformación desde el agenciamiento de la propia existencia, la expresión de la voz propia y la acción creativa.

El excluido, habitante sin voz de los “tiempos de ahora”

En su escrito para el Primer Congreso Internacional de Creatividad, Manfred Max Neef insistía en que el mundo se está deteriorando: “las ciudades son cada vez más feas, más sucias, más agresivas, con más tensión, más stress, más criminalidad”. El autor abogaba desde el inicio por revisar la soberbia humana y promover la inquietante incertidumbre, fundadora de la creatividad comprensiva. Las certezas, tan promovidas por una

ciencia obsesionada en la búsqueda de “la verdad”, mostraban ya en aquel momento, como resultado, “nuestra naturaleza... cada vez más deteriorada y agredida”, la destrucción, el riesgo vital, la pobreza extrema y la pérdida de garantías de sobrevivencia. Justificando la urgencia de un cambio humano, continuaba su diagnóstico (que irónicamente puede resultar para algunos “atrasado” o “no vigente”) recalando que “Cientos de miles de personas mueren a causa de desastres naturales, por cierto no de origen natural, sino humano... Cientos de miles de personas mueren de hambre y esto se transforma en una fría información estadística, porque seguimos comiendo, seguimos durmiendo, seguimos viviendo nuestra cotidianidad” (1985).

A inicios de la segunda década del nuevo milenio, la vida y su cuidado siguen estando en el epicentro de la reflexión y distanciadas de la acción. La actividad política y económica de unos pocos seres humanos precipita crisis que afectan a millones. Es evidente que “son las acciones de individuos (su formación, información y su capacidad de procesamiento de la misma), en el marco de las instituciones y de las organizaciones —y por lo tanto en llave con intereses particulares o colectivos— las que definen la *eficiencia*, bien sea esta medida por las ganancias de unos cuantos o, excepcionalmente, por la disminución de las incertidumbres de colectivos e individuos”. Se entiende aquí que el cuidado de la vida en general y, de la sobrevivencia y realización humanas se supeditan, en la lógica de la política y de la economía globales, a la razón del capital, a la acumulación de ganancias en el marco de “las limitaciones institucionales”, que al decir de Douglas North “incluyen lo prohibido y lo permitido a los individuos”, y son “el marco al interior del cual ocurre la interacción humana constituida por normas y códigos de conducta, los cuales, aunque no permanezcan escritos, subyacen y complementan las reglas formales” (North, 1995).

La pobreza es quizá la consecuencia principal de decisiones tomadas desde lógicas productivas en donde la ganancia está por encima de la vida y su “calidad” (Sen, 1996). Referida a la calidad de vida y al bienestar humano, la pobreza debería constituir el objetivo central de la acción de los gobiernos nacionales y de las organizaciones del poder planetario: “Está visto que la pobreza es mucho más que ‘carencia de ingresos’, nuestros mayores hablaban de la ‘pobreza de espíritu’, para referirse a la falta de iniciativa o a la indolencia. Esta última señalaba la pérdida de la compasión en el ser humano, ése ‘padecer con’ que

¹ La palabra utopía entró a las lenguas occidentales gracias al libro de Tomas Moro, *Dē optimo rēpūblicae statu dēque nova insula Utopia*, donde Utopía es el nombre dado a la isla que un viajero europeo encuentra en sus periplos.

al dirigir las acciones humanas, posibilita el acontecimiento maravilloso de la alteridad”². Esa “pobreza de compasión” que en ocasiones raya con la pérdida del sentido común se aplica a la toma de decisiones encaminadas a fomentar el desarrollo de los países solo por medio del crecimiento económico. Es innegable que habitamos un mundo equivocado cuando el desarrollo de un país se mide por su rendimiento económico y no por el bienestar y la garantía de libertades a sus ciudadanos (Sen, 2006).

El término ‘equivocado’ aparece en el diccionario como ‘descaminado’ (fuera del camino) y al lado de ‘fallido’ se emplea en expresiones del tipo “tiro fallido”, “esfuerzo fallido”, “esperanzas fallidas”, etc.³. De igual forma ‘equivocarse’ se entiende como “tener o tomar una cosa por otra”, confundiéndolas; juzgando o actuando erróneamente⁴. Visto así, un mundo equivocado es un mundo que perdió el camino, que siguió un camino fallido que pensó ir en una dirección pero en realidad marchaba en otra, es un mundo confundido que juzga y actúa erróneamente...

¿Cómo se puede habitar “humanamente” este mundo? Al decir de Judith Butler, la condición “humano” se confecciona en el espacio y el tiempo, incluyendo y excluyendo según intereses y devenires: “Que la categoría [humano] se elabore en el tiempo y que funcione a través de la exclusión de una amplia serie de minorías significa que su rearticulación se iniciará precisamente en el momento en el que los excluidos hablen a y desde dicha categoría.” (Butler, 2006).

Para Butler “no se puede hacer referencia a ‘este tiempo’ sin saber a qué tiempo nos estamos refiriendo, dónde se afirma este tiempo y para quién podría surgir cierto consenso sobre la cuestión de lo que es este tiempo” (Butler, 2010: 145). El problema de la mirada sobre el tiempo implica saber que “no hay un único tiempo que ya nos divide, la cuestión tiene que ver con el problema de saber qué historias han resultado ser formativas, cómo se intersecan —o dejan de intersecarse— con otras historias y cómo se organiza la temporalidad a lo largo de unas líneas espaciales” (146). Desde la perspectiva de Butler, “las concepciones hegemónicas del progreso se definen a sí mismas por encima y en contra de una temporalidad premoderna

que producen para autolegitimarse, políticamente, las preguntas ‘¿En qué tiempo estamos?’, ‘¿Estamos todos en el mismo tiempo?’ y, más concretamente, ‘¿Quién ha llegado a la modernidad y quién no?’” (146).

Continúa Butler definiendo el problema de hacer una consideración crítica del tiempo de ahora, más allá de diferentes temporalidades ubicadas en diferentes localizaciones culturales: “El problema es, más bien, que ciertas nociones de un espacio geopolítico relevante —incluida la delimitación espacial de comunidades minoritarias— están circunscritas por este relato de una modernidad progresiva; que ciertas nociones de lo que puede y debe ser ‘este tiempo’ están construidas de manera parecida a base de circunscribir ‘dónde’ se producen” (148). Aquí resulta evidente que el “dónde” implica “quiénes” y desde qué intereses “localizados” en qué espacio geopolítico. El “tiempo de ahora” plantea de nuevo inclusiones y exclusiones que definen condiciones de vida y de muerte; condiciones de tránsito vital en escenarios sociales de realización o de marginación. ¿Será posible que los excluidos hablen en este “tiempo de ahora”?

Según John Holloway, en el mundo del verbo “el hacer se separa de hablar y hacer, la práctica, se separa de la teoría”; en el mundo del verbo “la teoría es el pensamiento de El Pensador, alguien que permanece en calma reflexión, la barbilla apoyada en la mano, el codo sobre la rodilla”. Según este autor “Los filósofos —como afirma Marx en su famosa tesis XI sobre Feuerbach— se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos”, pero “de lo que se trata es de transformarlo” (2005: 28).

Sin embargo, la tesis de Marx no significa que deberíamos abandonar la teoría en favor de la práctica: “centrarse en el hacer es, simplemente, ver el mundo como lucha...” (28). Así, para Holloway, el hacer humano implica proyección más allá y, por lo tanto, unidad de teoría y de práctica, y “la subjetividad se refiere a la proyección consciente más allá de lo que existe, a la habilidad de negar lo que existe y de crear algo que todavía no existe”, porque hacer es movimiento en contra de la esecidad, “en contra de aquello-que-es... del sujeto, es, por lo tanto, ...el intento de inmovilizar aquello que es movimiento en contra de que se lo inmovilice” (2005: 30). Entonces la pregunta se transforma: si “el hacer implica *ser capaz* de hacer” (32), ¿qué es la capacidad? ¿Cómo se desarrolla? Y, de nuevo, ¿de qué manera será posible que los excluidos hablen en el “tiempo de ahora”?

2 Entendida como el “alternar” o cambiar la propia perspectiva por la del “otro”, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses y la ideología del otro.

3 es.thefreedictionary.com

4 que-significa.com

ornithopea ale
isabellae - esp
graellsia - xer
lycaena dispar
crataegi - sma
azul - maculin
en extinción - b
thetidia - papilio
- papilio azul -

alexandrae
ecies en
ces azul
- aporia
gdalaria
ea arion
ellargus
o chikae
graellsia

María Consuelo García
De la Serie "Exóticas"
2002

“Tiempo de ahora”, tiempo de crisis civilizatoria en medio del capitalismo global

La crisis civilizatoria del capitalismo global⁵ es un problema que atañe al conjunto de valores que desde el siglo XVI ha tejido la modernidad: libertad, progreso, etc. Allí la familia, la vida privada, la sexualidad y el amor son liderados por la oferta y la demanda. En este contexto la globalización tiene dos caras: una extensiva en donde el capitalismo abarca el planeta, por lo que no hay un afuera, y otra intensiva en la que el capitalismo se extiende hacia lo molecular permeando familia, tiempo libre, etc. Así vista, la globalización es patología pues es economización de la vida misma, en ella el *bios* es regulado a partir de la oferta y la demanda.

Desde la perspectiva del filósofo posmarxista esloveno, Slavoj Žižek el proceso de desintegración del socialismo real existente no condujo al aumento de las libertades, por el contrario ha conducido a formas de sumisión posmodernas como resultado de las nuevas formas de dominación en donde ya no es posible la civilización. Vivimos el totalitarismo del mercado, una nueva “era oscura”, sin enemigo claramente reconocible. El capitalismo hace del goce un imperativo que no puede ser resistido por lo que vivimos en un mundo en donde nos vemos obligados a ser transgresores, en donde la transgresión es la norma; allí la innovación, el exceso, el goce son nuevas formas de control más insidiosas que las anteriores.

De esta manera la lucha social se despolitiza, se convierte en una lucha por la inclusión, ocasionando una especie de multiculturalismo en donde todo “pelea” ante el Estado por su identidad; como consecuencia se fortalece el totalitarismo del capital. Desde la perspectiva de Žižek, la victimización es una estrategia de inclusión y la identidad implica la creación de un mercado para cada uno. En este contexto, ‘clase’ no se limita solo a la economía sino que sobredetermina la totalidad social, es el elemento estructurante de la totalidad social y es parte de la serie política posmoderna “clase-género-raza...”; sin embargo, hay una “suspensión silenciosa” de su análisis “en la medida en que la política posmoderna implica “un repliegue teórico del problema de la dominación dentro del capitalismo” (Brown citado en Butler, 2011: 103). De esta manera, los sexismos, racismos, etc., deben “soportar el excedente

de la lucha de clases”, “cuyo alcance no es reconocido” (104), por lo que deben ser desnaturalizados, repolitizados al igual que la economía.

En un contexto tal, la voz del excluido, cualquiera que sea su identidad, ha de ser activada para que pueda nombrar lo que existe y “crear lo que todavía no existe”. La hegemonía del capital marginaliza, deja sin voz a la “clase” de la mayoría. La verdadera pobreza no es la marcada por la escasez de renta, es la ausencia de igualdad de *capacidades* entre los individuos que conforman una sociedad. El habla que, en términos de Holloway, es teoría y acción, es consecuencia de la activación de las capacidades humanas.

Sobre la teoría de las capacidades

Al decir del economista Amartya Sen el desarrollo se ha de vincular con el avance del bienestar de las personas y su libertad; por ello, la renta es uno de los factores que contribuyen al bienestar y a la libertad pero no es el único (Casassas, 2006). La “vida humana buena” de la que habla Sen tiene que ver con las concepciones de desarrollo desde sus inicios y, por lo tanto, debe retomarse en la investigación y en la práctica social contemporáneas.

El autor asume el análisis de aspectos vitales del ser humano como fundamento de su planteamiento teórico, identificando como causa de la pobreza la ausencia de igualdad de *capacidades*⁶ entre los individuos que conforman una sociedad. Su postura es evidentemente a favor de que todos los individuos tengan las mismas *capacidades* para aprovechar *oportunidades*. Para ello se orienta directamente a las libertades fundamentales de los individuos (entre ellas la *libertad* para llevar su vida) y pone su atención en las *capacidades* de las personas para hacer cosas que tienen razones para valorar (Sen citado en Duque et al., 2012).

En el *enfoque de las capacidades* Sen plantea que las libertades de las personas pueden juzgarse haciendo referencia explícita a los resultados y procesos que tienen razones para valorar y buscar. La *capacidad*, representa las diversas *combinaciones de funcionamientos* (estados y acciones) que la persona puede alcanzar.

⁵ Castro, Santiago (2012-13). Seminario: “La crisis de capitalismo global: Slavoj Žižek y Peter Sloterdijk”. Bogotá: Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Pontificia Universidad Javeriana.

⁶ La capacidad es la combinación de diversos quehaceres y seres que cumplen con los funcionamientos elementales relacionados con la nutrición, la salud y el sentirse feliz. Todo esto es valorado de acuerdo con las ventajas individuales y sociales (Vite, 1999: 196).

Por ello, la capacidad es un conjunto de vectores de funcionamientos que reflejan la libertad del individuo para llevar un tipo de vida u otro. Así, queda planteado el esquema analítico de Sen: el bienestar de un estado social depende de la *libertad* de que disponen los individuos para alcanzar funcionamientos que valoran, es decir, necesarios para llevar el plan de vida que deseen.

En *La calidad de vida* (en coautoría con Martha Nussbaum, 1996), Sen señala que el logro del bienestar de una persona puede considerarse como una evaluación del “bienestar” del estado de ser de la persona (en vez de, digamos, el bien de su contribución al país o de su éxito para lograr sus metas generales). El ejercicio, entonces, es el de evaluar los elementos constitutivos del ser de una persona vistos desde la perspectiva de su propio bienestar personal. Los diferentes *funcionamientos* de la persona conformarán estos elementos constitutivos. Por supuesto, esto no implica que el bienestar de una persona no pueda comprender “la preocupación por otros” (Nussbaum y Sen citados en Duque et al., 2012).

Capacidades vs. competencias en el marco del capitalismo cognitivo

Desde la perspectiva de Monserrat Glicerán, el término “capitalismo cognitivo” intenta “conceptualizar el nuevo tipo de capitalismo surgido en las últimas décadas del siglo pasado”, que en los medios de comunicación y en los textos de sociología académica es llamado “sociedad de la información y de la comunicación”. Este vago título no revela su verdadero carácter capitalista y genera una cierta neutralidad desde el punto de vista de la clase: “sociedades (casi) sin dominación y sin explotación; sociedades ‘libres’, basadas en la circulación de la información y en la generalización de los circuitos de comunicación, que han surgido por simple evolución” (Galcerán, 2012).

Allí, las *competencias*, cuya definición y aplicación se asumen desde múltiples perspectivas, son elementos estratégicos del *capitalismo cognitivo* y han sido “legitimadas en el campo laboral a través de la meritocracia” y en el ámbito académico “como un elemento esencial del principio de competitividad, el cual ha sido introducido en el discurso universitario como resultado de la ampliación de la racionalidad del mercado a los diferentes campos sociales” (Guzmán, 2012: 43). Las *competencias* “idealmente deben ser generadas socialmente y aprehendidas individualmente para propiciar

el desarrollo de la ciencia y del conocimiento en sí... surgen como disfraz ideológico de la noción de la competitividad propia de la lógica mercantil, con la cual se concibe actualmente la educación”(44).

La *competencia* es un fenómeno cultural y humano —no constitutivo de lo biológico— y como fenómeno humano “la *competencia* se constituye en la negación del otro” (Maturana, 1998). Desde esta perspectiva, Humberto Maturana invita a observar por ejemplo las emociones involucradas en las competencias deportivas: “en ellas no existe la sana convivencia porque la victoria de uno surge de la derrota del otro, y lo grave es que, bajo el discurso que valora la competencia como un bien social, uno no ve la emoción que constituye la praxis del competir, y que es la que constituye las acciones que niegan al otro”. Al decir de Maturana “la sana competencia no existe” (1998). En la competencia legitimada tejida en la urdimbre de la vida cotidiana, académica y laboral, se evidencia la tendencia aceptada a estructurar sociedades bien diferenciadas que, al no posibilitar el igual desarrollo de las capacidades de sus ciudadanos, ubican al ser humano en una contienda permanente en donde los perdedores están señalados previamente.

Formar en la *competencia* entonces, es bien diferente de educar desarrollando *capacidades* para optimizar los *funcionamientos* de las personas. Amartya Sen nos presenta los *funcionamientos* como partes constituyentes del estado de una persona: en particular, las cosas que logra hacer o ser al vivir. La *capacidad* de una persona muestra mixturas alternativas de los *funcionamientos* que esta puede lograr, entre las cuales puede elegir una colección. Este enfoque se basa en una visión de la vida en tanto combinación de varios “quehaceres y seres”, en los que la calidad de vida debe evaluarse en términos de la *capacidad para lograr funcionamientos valiosos* (Nussbaum y Sen, 1996: 56).

En la misma dirección Martha Nussbaum, enfocándose en el desarrollo humano y no el desarrollo económico, busca las condiciones para lograr un desarrollo humano integral y concluye que “no existe ningún argumento o barrera de principio que impida proponer las *capacidades* humanas básicas como objetivo para todos los países, así como para la sociedad internacional” (2007: 301). La autora propone como criterio para hacer justicia a todos y cada uno de los seres humanos, el respeto por su dignidad en tanto miembro de la especie humana y no la productividad social que cada uno pueda aportar. Además, promover por medio

de la educación sentimientos y actitudes morales que fortalezcan los motivos que nos lleva a unirnos a otros seres humanos.

La *capacidad* así vista es generadora de “habla”, es decir, proporciona “voz” a la actividad teórica y práctica de los seres humanos en contexto social, en comunidad, e implica la “*comprensión*” entendida en términos de R.F.Elliott (citado en Barnett, 2001), como ejercicio profundo, verdadero, abarcante, sinóptico, crítico, firme, creativo, respuesta evaluativa acertada y sensible a significados ocultos; que es diferente a generar oposición o rivalidad entre los que aspiran a obtener la misma cosa o “*competencias*” productivas, cuyo fin es la eficacia (Barnett, 2001: 147). Como lo advierte Sen (1996) cuando se aplica el enfoque sobre la *capacidad* a la ventaja de una persona, lo que interesa es evaluarla en términos de su habilidad real para lograr *funcionamientos valiosos* como parte de la vida.

Educación: crisis y posibilidad

En su libro *Sin fines de lucro* Martha Nussbaum expresa su preocupación respecto al futuro de la democracia a escala mundial del cual afirma que “*pende de un hilo*”. Su preocupación se extiende a los cambios que se están dando en los procesos formativos de las sociedades democráticas; al respecto recomienda un análisis profundo de lo que allí se está enseñando a los jóvenes, dado que:

[...] sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos (2010: 20)

Hoy, al igual que Max Neef en 1985, Nussbaum señala que la crisis nos mira de frente, pero todavía no la hemos afrontado “continuamos como si todo siguiera igual que siempre”. La afanosa búsqueda de crecimiento económico en las naciones no deja tiempo para preguntarse acerca del rumbo de la educación y de las sociedades democráticas; el afán de rentabilidad puso

en crisis los valores que las fundamentan. Si bien en las naciones desarrolladas se busca la calidad educativa, se hace en función de la ciencia y la tecnología, se hace bajo el riesgo de perder “otras capacidades igualmente fundamentales...para la salud de cualquier democracia y para la creación de una cultura internacional digna que pueda afrontar de manera constructiva los problemas más acuciantes del mundo” (Nussbaum, 2010: 25).

Al describir las capacidades que se están perdiendo, Nussbaum señala el ámbito de las artes y las humanidades como el lugar donde estas pueden gestarse. Valdría la pena dirigir la mirada hacia estas capacidades y estas prácticas que, a pesar de ser tan antiguas como la cultura, a fuerza de costumbre han perdido la intencionalidad en su aporte estructurador de lo humano: “Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales y de afrontar los problemas internacionales como ‘ciudadanos del mundo’; y, por último la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo” (2010: 26).

Se vislumbra aquí un lugar de posibilidad que se gesta desde prácticas a duras penas miradas con tolerancia y cierta incomodidad en el medio académico de nuestros países; se trata de las humanidades y de las artes. Estas últimas en especial, con sus particulares maneras de hacer y de expresar, conservan cualidades formativas que bien nos conducirían a pensar en su potencial para desarrollar *capacidades*, concebidas en contraste con las “productivas” *competencias*.

La formación en el arte o la afectación como capacidad

Los “funcionamientos vitales óptimos” que generarían nuevas realidades no responderían solamente a aquellas que hacen el juego de la sobrevivencia en épocas de consumo; ser capaces de imaginar, percibir y habitar otras realidades significa también residir en las realidades “otras”. La minusvalía que genera para las mayorías habitar los “tiempos de ahora” orienta el corazón, la mirada y el deseo hacia aquellas maneras “otras” que cohabitan con el mundo del consumo perseverando en prácticas esperanzadoras de “buen vivir”:

[...] saber enfrentar la vida implica, para cada persona y para cada pueblo, saber trabajar para satisfacer las necesidades; tener cultura, tener

tradición, tener lenguaje y respetar a las otras gentes, “no copiando” los trabajos especiales que cada una de ellas maneja en su tradición. Esto se enmarca en el reconocimiento de las leyes de origen vinculadas con las palabras de vida, con la palabra humanizadora, que son asuntos que nos corresponden a todas “las gentes vivas”, y que se reflejan en el cumplimiento de nuestra responsabilidad de proteger y respetar a la naturaleza, de no pisotear a nadie, del cuidado en la manera como nos relacionamos con otros pueblos, y de desarrollar una economía y un comercio, no abastecedores, sino que permitan cubrir las necesidades. Todo esto, para saber hacer las cosas y para formar un patrimonio humano. (Román citado en Corredor, 2013)

Las capacidades generadoras de “habla” nombrarán esas realidades “otras”, esos contextos “otros”, esas comunidades “otras”, que dan forma a los universos experienciales de los excluidos. La capacidad de desarrollar pensamiento crítico, de trascender las lealtades nacionales e internacionales como hablantes locales —ciudadanos del mundo— y de imaginar con compasión las dificultades del prójimo, implican la maravillosa posibilidad humana de la afectación: capacidad que se forma en algunas maneras de vivir o *experienciar* en comunidad y potencia la conciencia y, de nuevo, procura voz al excluido.

La afectación es una experiencia en que los eventos y los pensamientos transitan por el cuerpo: “... hay cosas que solo nos pasan si pasan por el cuerpo”; de tal manera que la formación humana es ante todo afectación-experiencia, en tanto evento-pensamiento-sentimiento-sensación, que hace del cuerpo un lugar de permanente transformación. Así, parafraseando a Cynthia Farina, “el cuerpo practica las formas de la experiencia y la intensificación de la conciencia” y en el arte-cuerpo “se confunde cuerpo, fuerza, forma, objeto, sujeto y sentido” (Farina, 2005: 9).

En el ejercicio artístico el artista “desnuda el hábito en el cuerpo [...]. El cuerpo desactiva aquello que había incorporado, el hábito y la memoria de esa incorporación. El cuerpo entra en el arte y el arte se incorpora al cuerpo. El cuerpo se torna materia expresiva. Materia potente”. Así, el gesto tensa la conciencia: “El arte en el cuerpo altera sus propias formas y potencia la conciencia” (Farina, 2005: 10). Visto de esta manera, en tanto coadyuvante en la generación de conciencia, el arte

puede constituirse en una “práctica creativa que involucra una relación crítica e innovadora sobre la sociedad actual y futura, el mundo global, para buscar una visión extendida que amplía las comprensiones de la estética como campo de conocimiento” (Hernández, 2011).

Dado que la formación en arte parte de la experiencia y busca la transformación del ser a partir de la afectación que, a su vez, se potencia como capacidad expresiva consciente, como “habla”, una formación artística que no pretenda “entrenar” o desarrollar habilidades y adiestrar competencias mecánicamente, pondrá su centro de interés en el desarrollo de la afectación como capacidad que se potencia en y desde el cuerpo, pues en el cuerpo del artista “se encuentra su arte y en su arte se dan encuentro la experiencia, la percepción y la conciencia. En su arte, el ‘yo’ se encuentra con lo inidentificable, la experiencia con lo que la rebasa y la percepción con lo irreconocible” (Farina, 2005: 10).

En la formación artística “unas formas de ser del cuerpo se encuentran con lo que las afecta, con lo que las transforma”, las formas del sujeto se afectan, oscilan: “Su percepción y experiencia son puestas en movimiento mediante una práctica estética”. Así, el modo de ser del sujeto y la percepción que este tiene de ello, son perturbados por una cierta experiencia que los hace fluctuar, por una experiencia que altera sus modos de funcionamiento. Por ello:

La experiencia estética es lo que desestabiliza la percepción y conciencia, y, al mismo tiempo, la materia con la que se las puede reconfigurar, si el sujeto se dispone a hacer algo con lo que le afecta. Una experiencia de formación se constituye de la disposición del sujeto a lidiar con lo que le afecta, con las fuerzas que alteran sus formas de percibir y entender las cosas. La formación concierne a una experiencia que une el acontecimiento y el ejercicio de la voluntad, lo irregular y la normalidad, la irrupción y el trabajo con lo que irrumpe (Farina, 2005: 10)

Dicho de otra manera, si “el conocimiento se relaciona con la experiencia corporal directa de quien o quienes conocen; con la comunicación de los saberes entre las personas; con los tiempos vitales y las continuidades necesarias para la realización de los aprendizajes; y con la interacción entre ‘los sentidos’”, desde la afectación y la conciencia creativa, a través de la

experiencia estética suscitada en procesos formativos en arte, “se puede revertir en el desarrollo de habilidades para la vida” (Román citado en Corredor, 2013: 15), se puede revertir en la capacidad de agenciamiento de la propia vida.

.....

Con plena conciencia de que no constituye una novedad, sino meramente una sospecha que se reinstala, podemos dejar de nuevo situada la hipótesis de que una formación a través del arte, que se centre en el desarrollo de aquellas *capacidades*, es una alternativa que, mirada atrevida y propositivamente, bien podría activar la voz del excluido en los “tiempos de ahora” —tiempos del capitalismo cognitivo y de “consumo oscurantista”—, posibilitando funcionamientos vitales óptimos y diversos para crear nuevas realidades, en que las mayorías pobres y las minorías excluidas hablen a través de acciones fundamentadas y fomenten la paridad humana, regalando por igual la contemplación y el asombro, el deseo y la utopía.

En el mundo del capitalismo cognitivo la utopía se instala allí donde la deseable incertidumbre propicia la pregunta que relativiza el mundo existente; en donde hombres y mujeres lejos de *competir* por la científica verdad, por la estéril certeza y sus ambiciones de poder, sean formados para la búsqueda del bienestar colectivo que armonice con las leyes del origen, con las leyes de la vida. Seres humanos *capacitados* para el rechazo de un mundo al que sentimos equivocado, para la negación de un mundo percibido como negativo. Seres humanos formados para dejarse afectar, para oponerse, para comprender, para descolocarse permanentemente y para generar otros mundos henchidos de conciencia.

Una formación en arte al servicio de tal utopía no es exclusiva de unos cuantos; si el dejarse afectar moviliza y el movimiento es la manifestación misma de la vida, el conocer la propia voz y el poder nombrar y agenciar desde su expresión es acción creativa. La utopía, entonces, es que tal posibilidad esté al alcance de cada persona y de cada pueblo. La utopía es devolverle al excluido, desde la formación artística, la condición de existencia de los seres vivos: la continua reinención de sí mismos.

UTOPIA

Ella está en el horizonte....

Me acerco dos pasos y ella se aleja dos pasos.

Camino diez pasos, y el horizonte se desplaza diez pasos más allá.

A pesar de que camine, no la alcanzaré nunca.

¿Para qué sirve la utopía? Sirve para esto: para caminar.

La utopía sirve para caminar,

pero hay otra utopía que es la del poder negativo

que nos querría hacer vivir sin caminar,

quizás se deba decir que dejaremos de morir

y reanudaremos con fuerza el camino

cuando renunciemos al poder....

Eduardo Galeano.

.....Al fin y al cabo, somos lo que hacemos

para cambiar lo que somos

Eduardo Galeano

Referencias

Bailleres, D. (2001). “Reseña de *Spaces of Hope* de Davis Harvey”, en *Economía, sociedad y territorio*.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: 2001.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. México: Paidós.

_____. (2011). *Contingencia, hegemonía universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2010). *Marcos de guerra, las vidas lloradas*. Madrid: Paidós.

Casassas, D. (2006). “Desarrollo como libertad”, entrevista con Amartya Sen, en *Cuadernos del Cendes*.

Delgado, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá: Unibiblos.

Duque, R., M. Ospina, y F. Herrera (2012). *Relación entre la educación y los componentes del Índice de pobreza de Amartya Sen: Un análisis en Colombia*. Bogotá: Universidad Javeriana.

- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Galcerán, M. (2012). "Reflexiones sobre la reforma de la universidad en el capitalismo cognitivo", en *Nómadas*. Bogotá: Universidad Central.
- Guzmán, C. (2012). "El disfraz de la competitividad y la producción de conocimientos en el capitalismo cognitivo", en *Revista Colombiana de Sociología*.
- Hernández, E. (2011). *Estética, ciencia y tecnología, espacios de relación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Holloway, J. (2005). *Cambiar el mundo sin tomar el poder*. Caracas: Vadell Hermanos Editores, C.A.
- Maturana, H. (1998). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Max Neef, M. (1985). "De la esterilidad de la certeza a la fecundidad de la incertidumbre", ponencia en el Primer Congreso Internacional de Creatividad. Medellín.
- North, D. (1995). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2010). *Sin fines de lucro*. Madrid: Katz Editores.
- _____ y A. Sen (1996). *La calidad de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pulecio, J. (2011). "Judith Butler, una filosofía para habitar el mundo", en *Universitas Philosophica* 57.
- Sen, A. (1996). *Capacidad y bienestar*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2006). *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Planeta.
- Valencia, M. (2013). *Sensibilidad intercultural. Codificaciones y decodificaciones*. Popayán: Sentipensar Editores.
- Vite, M. (1999). "Amartya Kumar Sen: notas para pensar la pobreza y la desigualdad social", en *Sociológica*.

CINE Y FILOSOFÍA. APROXIMACIONES A UN TERRITORIO DE ENCUENTRO. (LA POTENCIA POÉTICA DE LAS IMÁGENES EN MOVIMIENTO)¹

Artículo de reflexión

SECCIÓN
TRANSVERSAL

Carlos Fernando Alvarado Duque

Universidad de Manizales / cfalvarado@umanizales.edu.co

Comunicador social y periodista de la Universidad de Manizales. Profesional en Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas. Especialista en Estética de la Universidad Nacional. Magíster en Filosofía de la Universidad de Caldas. Candidato a Doctor en Filosofía de la Universidad de Antioquia.

¹ El presente artículo hace parte de la investigación doctoral titulada: *Poéticas del cine: marcas de una filosofía en imágenes*. En dicho trabajo se plantea una reflexión que presenta el estado actual de la discusión sobre cine y filosofía.

ALVARADO DUQUE C, Cine y filosofía. Aproximaciones a un territorio de encuentro (la ponencia poética de las imágenes en movimientos) Calle 14, 8 (11) 108- 125

RESUMEN

El presente texto hace parte de la investigación doctoral *Poéticas del cine: marcas de una filosofía en imágenes*. Su objetivo es presentar un acercamiento a la relación cine-filosofía, a partir de una revisión de diferentes perspectivas conceptuales. Se analizan dos modos de comprender los intercambios entre ambos territorios y un intersticio de carácter didáctico. Un primer modo, que de la filosofía conduce al cine, hace del séptimo arte un objeto de estudio filosófico. Un segundo modo, que del cine desemboca en la filosofía, supone la capacidad de las imágenes en movimiento para filosofar por sí mismas. El intersticio analiza cierta tendencia cinematográfica a ilustrar de modo pedagógico argumentos filosóficos, biografías de filósofos, etc. Por último, se plantea una discusión sobre la poética del cine como la clave para defender la existencia de un cine filosófico.

PALABRAS CLAVES

Filosofía, cine, poética, imagen, pensamiento

FILM AND PHILOSOPHY: APPROACHES TO A TERRITORY OF ENCOUNTER (THE POETIC POWER OF MOVING IMAGES)

ABSTRACT

This text is part of the doctoral research project *Poetics of Cinema: Marks of a Philosophy on Images*. We approach the relation of cinema and philosophy through a review of several conceptual perspectives, and discuss two ways of understanding the exchanges between both territories, offering a didactic interstice. A first mode of encounter leads to cinema from philosophy, making the "Seventh Art" an object of philosophic study. A second way starts in cinema and ends in philosophy, and supposes the ability of moving images to philosophize by themselves. The interstice analyzes a certain tendency in cinema to pedagogically illustrate philosophical arguments, the lives of philosophers, etc. Finally, we propose a discussion around the poetics of cinema as the key to defend the existence of a philosophical film.

KEYWORDS

Philosophy, cinema, poetics, image, thought

CINÉMA ET PHILOSOPHIE: APPROCHES VERS UN TERRAIN DE RENCONTRE (LA PUISSANCE POÉTIQUE DES IMAGES EN MOUVEMENT)

RÉSUMÉ

Le texte ci-après fait partie de la recherche doctorale *les Poétiques du cinéma : marques d'une philosophie en images*. Son objectif est de présenter un rapprochement vers la relation cinéma - philosophie, à partir d'une révision de différentes perspectives conceptuelles. On analyse deux façons de comprendre les échanges entre les deux territoires et un interstice de caractère didactique. Un premier mode, qui de la philosophie conduit au cinéma, fait du septième art un objet d'étude philosophique. Un deuxième mode, qui du cinéma débouche sur la philosophie, suppose la capacité des images en mouvement à philosopher par elles-mêmes. L'interstice analyse une certaine tendance cinématographique qui illustre d'une manière pédagogique des arguments philosophiques, des biographies de philosophes, etc. Finalement, une discussion se pose sur la poétique du cinéma comme clé pour défendre l'existence d'un cinéma philosophique.

MOTS CLÉS

Philosophie, cinéma, poétique, images, pensée

CINEMA E FILOSOFIA: APROXIMAÇÕES PARA UM TERRITÓRIO DE ENCONTRO. (A POTENCIA POÉTICA DAS IMAGENS EM MOVIMENTO)

RESUMO

O presente texto faz parte da pesquisa de doutorado *Poéticas do Cinema: Marcas de uma Filosofia em Imagens*. Seu objetivo é apresentar uma aproximação à relação cinema-filosofia, a partir de uma revisão de diferentes perspectivas conceptuais. Analisam-se dois modos de compreender os intercâmbios entre os dois territórios e um interstício de caráter didático. Um primeiro modo, que da filosofia conduz ao cinema, faz da sétima arte um objeto de estudo filosófico. Um segundo modo, que do cinema desemboca na filosofia, supõe a capacidade das imagens em movimento para filosofar por si mesmas. O interstício analisa certa tendência cinematográfica a ilustrar de modo pedagógico argumentos filosóficos, biografias de filósofos, etc. por ultimo, propõe-se uma discussão sobre a poética do cinema como a chave para defender a existência de um cinema filosófico.

PALAVRAS-CHAVE

Filosofia, cinema, poética, imagem, pensamento

KAUADIRRU RIGSIGKUNAPA IUIAI: SUG ALPAMA KAUANAKUNGAPA KAILLAIAI

UCHULLAIACHI

Kai kilkaska kauakungui chi kami tapuchiskakuna doctoral poeticamanda: *marcas de una filosofía en imagenemanda*. Munami kauachingapa imasa tupachirri kauadirru rigsiikunaua, achka rigsiikuna kauaskaurramanda. Kauaskaurramanda iachaikurri tiagta iskai imasa intindingapa imasa trrukarrinaku sug imasa iachachingapa. Sug rigsiikuna kauaikunama ñugpachi rrurrami séptimo artemanda iachaikunata iachaikungapa. Iskai kauadirru tukurrimi rigsiikunapi, pagtachimi llunlliskakunamanda iuiaikuna kikinpa iuiakunata. Sugkumanda rrimai kauachimi llunchiikuna kuiirriskata rrurrai kimichirringasina iachachiikuna kauachingapa, rruna rigsidurrkunapa kausaikunata kilkaskakuna. Katima, rrurrarri parrlukuna rrurraikunamanda iuiaikuna churraska michangapa kauadirru iuiai rigsigkunapata.

RRIMANAKUI

Rigsiikunata munai, kuairru, rrurraikuna iachaikungapa, llunchiska, iuiai

Recibido el: 29 de enero de 2013

Aceptado el: 16 de junio de 2013

*"En ocasiones no podemos imaginar
que un determinado hombre como
nosotros sea el autor de un bien
extraordinario como una obra de
arte y la gloria que le concedemos es
la experiencia de nuestra impotencia"*
Paul Valéry

Sin duda es ya un lugar común en el mundo académico la relación entre la sala de cine y el mito de la caverna de Platón. El paralelismo entre la descripción alegórica, presente en el libro séptimo de *La República*, y el interior de un teatro dominado por una gran pantalla, se ha prestado incluso para sugerir que Platón inventó el cine, mucho antes de que la tecnología de finales del siglo XIX materializara la proyección de imágenes. Edgar Morin, en *El cine o el hombre imaginario*, sostiene que el séptimo arte es tan antiguo como los sueños, y que fácilmente puede reconocerse en el mundo onírico una pantalla en potencia. El cinematógrafo es un invento reciente, pero el cine es tan milenario como la técnica de soñar. De este modo, la descripción de los hombres encadenados en el fondo de la caverna, víctimas de la proyección de sombras que reflejan lánguidamente el mundo real, pareciera una forma de circulación del cine antes de adquirir la forma industrial que actualmente tiene.

La recurrencia a esta relación ata indisolublemente el nombre de Platón a los estudios sobre cine. Y allí, en la postura compleja que el filósofo sostiene con la imagen, quizá estén las pistas que han dado forma en la actualidad al difícil encuentro entre cine y filosofía. Es importante recordar que el mito de la caverna no exalta la proyección de imágenes, sino, al contrario, se vale de ellas para denunciar que el hombre vive presa de las apariencias. La idea de salir de la caverna puede ser interpretada como la necesidad de evadir el mundo de las proyecciones cinematográficas, incluso la renuncia al mundo de la imagen, que, como es bien sabido, ha sido objeto de crítica en la obra del filósofo. No puede olvidarse su rechazo al arte imitativo por valerse

de las imágenes, que no son otra cosa que copias débiles que se alejan de las ideas, las formas arquetípicas.

Sin embargo, si bien en ella podría suponerse el germen de un rechazo anticipado al mundo cinematográfico, la obra de Platón recurre en múltiples ocasiones al territorio de las imágenes, en un sentido amplio al suelo mítico, al trabajo simbólico para dar cuerpo a la filosofía. El mito de la caverna es un ejemplo de ello, pues precisamente es una alegoría que permite una discusión filosófica. Así, en su obra subyace una resistencia a reducir la filosofía a la forma pura del concepto, al uso aséptico de las palabras y a la distancia que el mundo de las ideas debe mantener para no contaminarse por el movimiento indomable del mundo visual.

El filósofo de la ciencia Paul Feyerabend (1993), en un singular trabajo titulado *¿Por qué no Platón?*, dedica un capítulo al cine como una forma de potenciar la filosofía. Allí, señala de nuevo la irrenunciable alianza que tiene el séptimo arte con el gran filósofo griego. En este encuentra una defensa de la imagen como marca para avivar el pensamiento filosófico. "Las objeciones de Platón contra el escribir, su uso del diálogo como miedo de llevar al terreno del lenguaje un material distante, su resistencia a desarrollar un lenguaje perfectamente delimitado y estructurado y, sobretodo, su empleo de motivos mitológicos allí donde cualquier filósofo moderno hubiera esperado la culminación de una argumentación brillante, muestra que Platón era consciente de los límites de una manera de pensar que partiera de puros conceptos" (p. 23). Feyerabend acusa de exceso de formalismo a la filosofía contemporánea, que anquilosa el movimiento profundo del pensamiento. Defiende la importancia de las imágenes en la historia de la filosofía como herramientas para idear nuevos enfoques y resolver problemas concretos y, como parte de su propuesta de un anarquismo metodológico, termina haciendo una pequeña oda al complejo universo del cine como un escenario lo

suficientemente potente para que el pensamiento se despliegue.

Por otra parte, es una idea del filósofo francés Gilles Deleuze la que revela la existencia de otra profunda conexión entre el cine y la filosofía. Sus obras dedicadas al cine: *Imagen-movimiento* e *Imagen-tiempo*, bien pueden ser comprendidas, tal como sugiere Dominique Chateau, como trabajos sobre la filosofía de Bergson a partir del estudio del séptimo arte. Precisamente, su trabajo se vale de la reconstrucción de varios de los conceptos del denominado *filósofo de la intuición* para descifrar el mundo del cine. Uno de ellos, quizás el que da inicio a toda su obra, es el de movimiento, y al referirse a este plantea una idea que da apertura a los encuentros entre ambos medios. Dice Deleuze (1999): “En el mismo momento de aparición del cine, la filosofía se esfuerza en pensar el movimiento. Pero puede que esta misma sea la causa de que la filosofía no reconozca la importancia del cine: está demasiado ocupada en realizar por cuenta propia una labor análoga a la del cine, quiere introducir el movimiento en el pensamiento, como el cine lo introduce en la imagen” (p. 95). En otras palabras, Deleuze sugiere que la distancia aparente entre cine y filosofía se origina por compartir objetivos comunes, lo que de alguna manera genera búsquedas enfrentadas por medios diferentes. Y, lo que es tal vez más crucial, insinúa que el cine se vale de la imagen para hacer circular el pensamiento, mientras la filosofía, por lo menos en el sentido que él le confiere, es un trabajo que se opera a partir de la creación de conceptos. En ello, presenta parte del fondo filosófico que ha puesto a ambos medios en bandos opuestos y, en ocasiones, en rutas compartidas.

De la filosofía al cine: Búsquedas teóricas, prácticas didácticas

Antes de seguir la pista que ofrece la obra de Deleuze, quisiéramos explorar la aparente distancia que ha existido históricamente entre cine y filosofía y cómo la confrontación entre imagen y concepto está a la base de la historia del pensamiento. Lo primero que debe señalarse es que dicho terreno de encuentro no es tan virgen como pudiera pensarse, y no solo por el surgimiento acelerado de ensayos en las décadas, tanto en Europa como Estados Unidos, sino por el interés teórico que despertó tempranamente el cine, claramente teñido de filosofía. Vale la pena señalar que las posibles

relaciones entre cine y filosofía corren por diferentes rutas, de tal modo que no es posible plantear un solo recorrido, ni siquiera un vínculo bilateral. Ello quizás tiene origen en la aparente inconmensurabilidad de las materias expresivas con que ambos medios trabajan: imágenes y conceptos.

Solo a manera ilustrativa, vale la pena destacar diferentes obras que han allanado el camino de encuentro entre estos medios. De pensadores franceses se destacan, por supuesto, las dos obras citadas de Deleuze; *La fábula cinematográfica* de Jacques Rancière; *Imágenes y palabras. Escritos sobre cine* de Alain Badiou y el trabajo de Bernard Stiegler: *La técnica y el tiempo. El tiempo del cine*. En lengua inglesa, entre una amplia bibliografía, es pionero el trabajo de Stanley Cavell: *La búsqueda de la felicidad. La comedia de enredo matrimonial*; de Daniel Frampton *Filmosophy* y de Thomas Wartenberg *Thinking on Screen. Film as Philosophy*. Mientras que en habla hispana se destacan *Cine sin filosofía* de José Ferrater Mora, *Lo que Sócrates diría a Woody Allen* del también filósofo español José Antonio Rivera, y *Cine: 100 años de filosofía* del brasileiro Julio Cabrera.

Más allá de cualquier inventario posible, una discusión, hoy sin zanjar, es la que existe alrededor de quién fue el primer filósofo en plantear explícitamente la relación entre cine y filosofía. Dominique Chateau, contrario a la opinión general, sostiene que innegablemente quien detenta ese título es Bergson. No importa que su análisis del cine como falso movimiento estuviese destinado a mostrar la incapacidad del nuevo arte para pensar la verdadera naturaleza del movimiento. Gracias a ello, en calidad de contraejemplo, es él quien plantea un primer acercamiento filosófico al cine.

Posiblemente luego de ello sean Stanley Cavell y Gilles Deleuze, en la década del setenta y del ochenta respectivamente, quienes se interesen por los puentes entre ambos territorios. No obstante, deben sumarse los acercamientos de filósofos al estudio del cine sin el interés de crear vinculaciones con la filosofía de manera directa, como Hugo Mustenberg (un neokantiano pionero en la teoría del cine) con la obra iniciática *The Photoplay. A Psychological Study*; Jean Epstein (también director) y su famoso libro *La inteligencia de una máquina*; también Siegfried Kracauer, con filiaciones a la Escuela de Frankfurt, con su trabajo dedicado a la redención física de la realidad a través del cine, y el neomarxista Georg Lukács y su teoría del doble reflejo fílmico.



En aras de esbozar algunos lugares de encuentro entre filosofía y cine, plantearemos dos posibles rutas, y un intersticio entre ambas, pero solo como sugerencias didácticas para mostrar, a grandes trazos, los posibles movimientos en el interior de este espinosa frontera común. Una primera ruta implica partir de la filosofía hacia el cine. En dicho movimiento, la pregunta principal podría ser: ¿qué tiene la filosofía para decir sobre el cine? Dicho de otro modo, implica pensar el cine como un objeto de estudio del trabajo filosófico.

En esta vía puede destacarse la tendencia contemporánea de la filosofía de especializar su trabajo sobre otros objetos, discursos, formas expresivas. Con distancia de sus orígenes griegos, interesados en un diálogo con la naturaleza, con la realidad en un amplio sentido, la filosofía ha ido delimitando diferentes áreas de estudio que han adquirido un estatuto propio, una autonomía de trabajo, como en los casos la ciencia, el arte y la religión. En esa medida, la filosofía convertiría al cine en un objeto de discurso sobre el cual desplegar diferentes análisis. En sentido estricto, este tipo de procedimiento podría denominarse una 'filosofía del cine', como igualmente existe una filosofía del arte.

Justamente la mención del territorio artístico plantea preguntas propias para una filosofía del cine, como por ejemplo: ¿es el cine un arte?, y, de serlo, ¿qué tipo de rasgos lo diferencian de otras formas artísticas? Como señala Noel Carroll, esta tarea ya ha sido desarrollada desde la primera mitad del siglo XX por la filosofía. Varios trabajos de teoría del cine anticipan o asumen un quehacer de naturaleza filosófica frente al cine, aunque este no fuera explícito o prioritario.

"La filosofía, nos dice Carroll, nunca fue parte central de las teorías clásicas del filme. Sin embargo, al respecto, la filosofía de la imagen en movimiento es una heredera legítima de la teoría del cine, y no una usurpadora" (2008: 2). Pero la filosofía del cine no se constriñe exclusivamente a problemas de naturaleza estética; su trabajo incluye, como lo revelan las obras de varios filósofos norteamericanos, estudios sobre la ontología de la imagen fílmica, las implicaciones morales del tratamiento visual, la capacidad del lenguaje afectivo para establecer significados no proposicionales, quizá logopáticos, como sugiere Julio Cabrera.

Por otra parte, por esta ruta que de la filosofía conduce al cine, emerge un intersticio entre ambos polos. Un amplio y fecundo grupo de trabajos se han interesado en plantear, por lo menos para efectos ilustrativos, la

capacidad de las representaciones en pantalla para reconstruir problemas filosóficos. Puede decirse, en este lugar intermedio, que el cine se dirige a la filosofía como un recurso para extender su propia lógica. En tal caso, la pregunta capital giraría en torno a si es posible traducir argumentos, posturas, teorías y sistemas filosóficos al universo cinematográfico.

Esta línea tiene un amplio desarrollo, tanto en la obra de pensadores norteamericanos como en trabajos de habla hispana. Jesús Manuel Cuevas introduce el neologismo 'filosofía', que fusiona los dos territorios en una misma palabra. Dicho neologismo también aparece en la obra de otros autores, como en el libro de Daniel Frampton, que la utiliza como título de su obra, y en el trabajo del colectivo catalán denominado Grup Embolia en el que también se sugiere su uso.

Cuevas señala que el interés de su trabajo: "...no es tanto por el papel que cumplen las imágenes dentro de la filosofía, como en la filosofía que podemos discernir en una imagen. Esto es, la imagen en cuanto ilustrativa, en tanto que captura a un nivel concreto algo acerca del pensamiento filosófico" (2009: 33); y ello, como si se tratara de un tablero de exposiciones con alto impacto didáctico, da pie a un territorio capaz de extender la filosofía más allá de sus fronteras verbales.

En un intento de clasificación, Cuevas sugiere como posibilidad, para lo que hemos denominado un intersticio en el tránsito de la filosofía al cine, las películas basadas en la biografía de filósofos, películas inspiradas en obras de naturaleza filosófica y películas que interpretan de manera explícita sistemas filosóficos. A esta postura subyace, como hemos sugerido, una posición didáctica. De hecho, es fácil pensar en el ejercicio de aula en el cual se acompañan problemáticas filosóficas con distintos ejemplos del séptimo arte, ya sea para apoyar una tesis a partir del contexto de un relato, ya sea para plantear un conflicto concreto que sirva de excusa para una discusión filosófica.

El colectivo catalán Grup Embolic ha desarrollado su obra en esta línea. Su trabajo está construido con el fin de enseñar filosofía a partir de películas (la obra del Christopher Falzon: *La filosofía va al cine*, y la de Julio Cabrera *Cine 100 años de filosofía*, tienen el mismo enfoque). Por eso, como si se tratara de un manifiesto, declaran: "*Primum vivere, deinde philosophari*, sentenciaba el adagio latino; *primum videre, deinde philosophari*, proponemos nosotros en un

tiempo en que todos formamos parte de ese vasto destinatario colectivo que define necesario a los mass media, sin que importe el hecho de que el consumo se realice en la comodidad de la sala de cine o el visionado doméstico de la tv" (2006: 37).

En una línea similar se destaca el trabajo del filósofo norteamericano Thomas Wartenberg, consignado en su libro *Thinking on Screen. Film as Philosophy*. En esta obra no solo presenta diferentes ejemplos de cómo pueden contribuir las películas al desarrollo de la filosofía, sino que se defiende el derecho del cine a aportar al trabajo filosófico. El autor sostiene que el cine tiene la posibilidad de hacer que la filosofía circule por otros circuitos diferentes a los tradicionales. Así, argumenta que dicha capacidad viene acompañada de la posibilidad de favorecer el pensamiento filosófico a partir de su propia naturaleza estética. Invita, a lo largo de su obra, a tomar seriamente al cine y considera las capacidades del séptimo arte para presentar una representación de la realidad, lo cual evidencia un trabajo exploratorio que tiene fuertes resonancias filosóficas.

De esta forma, destaca la capacidad de las películas de valerse de técnicas filosóficas: "...las películas no sólo tienen la habilidad de ilustrar propuestas filosóficas o teorías, sino que construyen argumentos, presentan contra ejemplos a posturas filosóficas, y presentan nuevas teorías filosóficas" (2007: 9). Su empeño no supone una suplantación del trabajo filosófico por el cine, sino un proceso de intercambio y de enriquecimiento mutuo. En términos de explorar la realidad, su postura coincide con otros trabajos en la medida en que la vocación del cine por una representación realista en las películas de ficción ofrece un sustituto, un simulacro para explorar desde posturas epistemológicas, pasando por problemas artísticos, hasta temáticas éticas o políticas.

El mencionado caso del libro de Jesús Manuel Cuevas, por ejemplo, se dedica a explorar una crítica a la noción de realidad a partir del análisis de la figura cartesiana del genio maligno presente en diferentes películas, en su mayoría, perteneciente al género de la ciencia ficción. Ello le sirve para asegurar que el cine, al igual que lo hizo toda una tradición de la filosofía moderna iniciada por Descartes, y que tiene ecos en las filosofías de la ciencia del siglo pasado, no solo tiene la capacidad, sino que de hecho ausculta la manera en que el hombre determina la existencia y naturaleza de la realidad.

Tal vez una propuesta más arriesgada sea la de Daniel Frampton. Su obra, también titulada *Filmosophy*, no solo coincide en la defensa al cine como medio legítimo para ampliar el trabajo filosófico, pues al mismo tiempo va asegurar que el cine es una proyección de nuestros modos de comprensión sobre lo real, y por eso en la experiencia del séptimo arte existe una forma de pensamiento: "Mi argumento, sostiene Frampton, es que al reconceptualizar al cine como pensamiento se espera propiciar una mayor entrada poética a la inteligencia del cine" (2006, p. 8).

La segunda ruta que podría recorrerse implica el paso inverso del cine hacia la filosofía. En este caso la pregunta central, que coincide con parte del esfuerzo de Deleuze, sería: ¿qué tiene que aportarle el cine a la filosofía? o, incluso, ¿puede el cine hacer filosofía, ¿puede el cine filosofar? Sin menospreciar los esfuerzos desplegados en la vía que de la filosofía conduce al cine, es justo decir que las problemáticas se hacen más arduas cuando se intenta mostrar la capacidad de una película para hacer filosofía, sin que con ello se entienda la idea de ilustrar una filosofía previa.

Este tipo de recorrido, en el territorio que hermana cine y filosofía, ha tenido menor exploración académica. Mientras pareciera fácil sostener el derecho de la filosofía a convertir el cine en un objeto de estudio, incluso a ilustrar argumentos, posturas y enfoques valiéndose del lenguaje cinematográfico (como se indicaba con la idea de un intersticio entre ambos medios), los autores son más reacios a suponer que el cine pueda hacer filosofía a partir de sus propios medios. Dominique Chateau señala: "El cine no puede alcanzar la capacidad filosófica sin aceptar el desafío del mundo discursivo de esta disciplina, de su autonomía epistemológica..." (2009: 30).

No obstante, esta línea también tiene varios lugares de arranque, quizá teñidos del optimismo estético que sugiere una forma de vanguardia como el séptimo arte. Karen Hanson recuerda que el crítico y director francés Alexandre Astruc aseguraba que el cine reemplazaría a la filosofía. Y aunque matiza esa posición, sustenta que tiene algo de razón, pues invita siempre al ejercicio constructivo de las ideas: "Astruc decía que el problema fundamental del cine era determinar cómo expresar pensamientos... y la filosofía puede devolver el favor permitiendo que el pensamiento se traslade a las películas" (Hanson, 2006: 396). Esta es la ruta de interés para nosotros y que tendrá lugar a continuación.





¿Es posible un cine filosófico?

Esta vía, dedicada a pensar el paso del cine a la filosofía, ha sido transitada principalmente por la obra de Deleuze. No queremos decir con ello que no existan otros acercamientos en esta línea. Pero su trabajo se atreve a sostener con claridad que el cine es un espacio para el pensamiento, incluso una forma de pensar. Quizá por ello la pregunta primordial que debe resolverse en esta materia, inicialmente, es ¿qué es la filosofía? O, por lo menos, ¿cómo se comprende el filosofar que proviene del cine para sostener la existencia de un cine filosófico, un cine cuya naturaleza permite la existencia del filosofar?

Mario Perniola formula dichos interrogantes así: “¿Es posible hacer un filme verdaderamente filosófico, es decir un filme que no sea meramente didáctico, exhortativo o propagandístico pero que constituya en sí mismo una obra filosófica relativamente autónoma?” (2002: 58). Dominique Chateau, cuya postura es bastante escéptica frente a los vínculos entre ambos territorios, y mucho más frente a la existencia de un cine filosófico, advierte que el optimismo que manifiestan algunos autores proviene de sus visiones excesivamente personales de lo que es la filosofía, de allí que se haga evidente la importancia de su definición.

El caso de Deleuze es interesante porque su postura frente a la filosofía se concentra en la idea de que filosofar es crear conceptos. La filosofía es el campo de inmanencia en el cual se hacen trazos conceptuales como si fueran líneas de fuga, tal como en el caso del arte, en un plano de composición, se crean afectos y perceptos. La filosofía, junto con el arte o la ciencia, son formas de pensamiento caracterizadas por su capacidad creativa. Y esta idea es la que, para efectos de su obra, y la posibilidad de sostener la existencia de un cine filosófico, queremos adoptar en nuestra reflexión.

A partir de las diferentes comprensiones de lo que es la filosofía, seguramente podrán esgrimirse argumentos en contra o a favor de las posibilidades del cine para filosofar. De hecho, el caso de la postura reacia de Chateau, que además no se reduce únicamente a la crítica de la obra de Deleuze, sino que arremete contra Stanley Cavell, el otro bastión de la relación filosofía-cine, revela su propia visión de la filosofía dedicada al análisis basado en conceptos como categorías universales que determinan todo fenómeno (lo cual revela una postura de naturaleza kantiana) y que rechaza una visión de la filosofía inmanente como la deleuziana

que opta por singularizar la realidad bajo la forma del acontecimiento.

Antes de revisar la postura de Deleuze, vale la pena recordar algunas de las ideas de la obra de Stanley Cavell que horadan la posibilidad de un cine filosófico. Su obra, como ya lo mencionaba, es quizás la primera que plantea la relación entre cine y filosofía de manera directa, y lo hace de un modo que bien podría denominarse aplicado, es decir, no simplemente desde la especulación teórica. A partir del análisis de varias comedias de enredo matrimonial hollywoodense de la década del cuarenta, permite que las voces de diferentes filósofos sirvan para hacer emerger en cada una de las películas, preocupaciones filosóficas capaces de plantear nuevos problemas a las filosofías existentes.

La tendencia del autor, cercana a la filosofía del lenguaje ordinario (propia de la escuela de Oxford) y su proximidad con la obra de Wittgenstein y de filósofos norteamericanos como Thoreau y James, le impelen a defender la idea de que el cine es una forma de pensamiento susceptible de plantear nuevas luces sobre la vida cotidiana. En palabras del filósofo norteamericano: “Si es propio del cine magnificar la sensación y la significación de un momento, también le es propio ir en contra de esa tendencia y reconocer esa realidad trágica de la vida humana...” (Cavell, 2008: 34). Y trae a colación a la idea de ‘ver como’ de Wittgenstein, que le permite afirmar que la imagen cinematográfica opera como un mecanismo que permite ver la realidad de otra manera, y en ello se despliega un trabajo de carácter filosófico que pone en tela de juicio la simple experiencia directa frente a lo existente como fuente de pensamiento. Cavell lo dice claramente: “Nos enfrentamos con algo que concierne a la capacidad humana de visión... estamos condenados a proyectar, a habitar un mundo que excede esencialmente los datos de nuestros sentidos” (2008: 70).

De vuelta a Deleuze, vale la pena mencionar el viejo problema filosófico que contrapone la imagen al concepto. El fantasma de Platón de nuevo ronda en el mundo del cine. Recordemos la tendencia a desdeñar la imagen como copia, ídolo que hace turbia la presencia arquetipal de la idea, y al mismo tiempo la exhortación platónica al proceso imaginativo, al mundo visual presente por ejemplo en la capacidad del relato mítico para expresar su propia filosofía. De entrada, como bien lo evocan autores como Jesús Manuel Cueva o el mismo Feyerabend, la filosofía nunca ha prescindido de la imagen, así solo se le asuma como mecanismo de

ilustración. Del mito de la caverna, pasando por el anillo de Gíges, la ciudad de Díos, el genio maligno, hasta el cerebro en la cubeta, la filosofía hace uso de imágenes para configurar sus conceptos.

Deleuze, recuerda Alain Badiou, nunca ofreció una definición concreta del cine. Su obra gira sobre los conceptos de imagen-movimiento e imagen-tiempo, cada uno de ellos con múltiples variaciones a la usanza del afán taxonómico de signos peirceano, en el cual se inspira el filósofo francés. Así, aunque no presente una definición, la imagen es finalmente el mecanismo de producción del cine, y por ello se convierte en figuras creadas en un plano de movimiento y duración. En palabras de Badiou, "...el cine (es) creación de bloques de aquello que Deleuze llamó: movimiento-duración" (2004: 84).

Si bien no llega a defender la existencia de un cine filosófico —pues la filosofía es por derecho propio un trabajo sobre conceptos—, Deleuze sostiene que la filosofía y el cine trabajan de la mano para impulsar el pensamiento. La filosofía provee al cine de conceptos que auscultan la propia naturaleza cinematográfica para permitir que sus formas y bloques expresivos actúen como imágenes-pensamiento. Por ello se rehúsa al uso de conceptos en el séptimo arte ya construidos en otras disciplinas, en especial los de origen semio-lingüístico, fruto del estructuralismo.

En tal medida, la imagen no suplanta al concepto, pero tiene las mismas facultades y el mismo derecho como dispositivo para pensar. En palabras de Deleuze, "...la imagen se convierte en pensamiento, es capaz de expresar los mecanismos del pensamiento, al mismo tiempo que la cámara asume diversas funciones que actúan como verdaderas funciones proposicionales" (1999: 87). Su inquietante idea de que las cosas son en sí mismas lumínicas, es decir, son en sí mismas imágenes, hace parte de un régimen de visibilidad, convierte al ojo en una pantalla. Con lo anterior, se desvirtúan todas las analogías que sugieren que el ojo es un sustituto virtual de la cámara para aparecer como telón negro que refleja el afuera. "La cámara, con todas sus funciones proposicionales, es más bien un tercer ojo" (Deleuze, 1999: 97). Y en medio de este extraño artificio que convierte al cuerpo en una sala de cine, el pensamiento se hace en imágenes.

La clasificación de las imágenes en Deleuze avanza al punto de afirmar la existencia de imágenes del pensamiento, *noo-signos*, variaciones de la imagen-tiempo que permiten que el cine piense la realidad de un

modo singular, a partir de la imagen como acontecimiento puro. Aquí es importante resaltar que para el filósofo una representación de la realidad no se mide por su adecuación o por el uso de una teoría de la verdad, sino por su potencia para crear nuevas ideas, singularidades expresivas.

"La relación entre el cine y la filosofía, es la relación entre la imagen y el concepto. Pero el concepto encierra en sí mismo una cierta relación con la imagen, y la imagen comporta una referencia al concepto: por ejemplo, el cine ha intentado siempre construir una imagen del pensamiento, de los mecanismos del pensamiento. Y no por ello es abstracto, sino todo lo contrario" (Deleuze, 1999: 107). Parte de la potencia para la existencia, sino de un cine filosófico, al menos de una filosofía en imágenes, radica en lo anterior. Su trabajo es la creación de imágenes, y por medio de ellas permite el pensar, la emergencia de ideas, pero no bajo el modelo del concepto como forma universal, sino bajo la singularidad de la imagen, bajo su condición irrepetible como acontecimiento, gracias a su capacidad de producir sentido de una manera privilegiada, que sugiere lo universal desde la inmanencia de lo singular.

Badiou, quien bien puede ser considerado el continuador de la obra de Deleuze en el terreno del cine, no solo afirma que el cine es un dispositivo de creación de imágenes, de bloques de movimiento-duración, sino que señala que bajo ellas, como en toda forma de creación, está la filosofía. Por ello se atreve a decir que el cine ofrece imágenes que van más allá de las imágenes. En otras palabras, una respuesta a la iconoclastia que por siglos ha manifestado la filosofía, y al mismo tiempo una crítica a la imagen que no accede al pensamiento. Badiou afirma que "...la filosofía atraviesa todas las artes, es diferente de todas, pero también está en todas, de modo subterráneo, y la relación entre la imagen y el concepto sería precisamente esta relación subterránea" (2004: 86). El resultado parece afirmar una visión antiplatónica del mundo de las ideas. Finalmente, para Badiou, las imágenes permiten la emergencia de ideas, y el cine crea ideas a partir de imágenes, pero estas no son los arquetipos formales platónicos, sino las singularidades que permiten pensar en un nuevo plano, en un nuevo territorio filosófico.

Un trabajo de Nora Matamoros explora una tesis similar. A partir de una comparación entre el cine y la filosofía antigua, sostiene que el análisis que ambos medios hacen de la realidad hace posible un mecanismo de ideación en las imágenes. Nos dice: "...se trata de un



cine consciente de que el lenguaje es producción; por ello se distingue por ejercer a través de las imágenes un aspecto inventivo, un aspecto creador. Dicho de otro modo, se trata de un cine en que las imágenes nunca dicen lo que pueden decir, nunca acaban en lo que representan" (2002: 183). Quizá el cine filosófico, si por ello se entiende algo capaz de crear conceptos puros, no sea posible, pero sin duda el séptimo arte despliega el pensamiento, da forma a una filosofía en imágenes. Por ello, nos quedamos con la definición que Badiou da del cine, haciendo referencia al trabajo de Deleuze: "El cine sería en el fondo, una filosofía sin conceptos" (2004: 89).

Poéticas cinematográficas: El torso del espíritu

Un cine capaz de hacer emerger ideas a través de las imágenes, que propicia el pensamiento a partir de bloques de movimiento-duración, aliado de la filosofía que le provee conceptos y permite pensar, se ve sometido a una pregunta por los límites de su territorio. Esta pregunta, que bien puede parecer contingente e incluso accesoria, delinea el tipo de acercamientos a las potencias filosóficas del cine. De esta manera, el problema que amerita atención es saber si todo el cine es filosófico y, de no serlo, qué tipo de cine lo es, o si el cine filosófico se reduce a algunas películas o a la obra de ciertos directores. En este caso, las respuestas también varían, y más allá de argumentos demostrativos, se encuentran ejemplos para sostener ciertas posturas, incluso las instituciones de varios autores basados en tendencias estéticas o comparaciones con otras formas artísticas.

Thomas Wartenberg, por ejemplo, sostiene que la dimensión filosófica no es potestad únicamente de un cine que en ausencia de una mejor categoría se ha denominado "cine arte" o "cine culto" (dejando de lado la ambigüedad o la perversidad de estas dos etiquetas). Su trabajo se basa en las propiedades filosóficas de películas que pertenecen en gran parte a la industria hollywoodense. Y a partir de allí asegura que la naturaleza narrativa del cine bien puede ilustrar cómo hacer uso de herramientas filosóficas en obras que provienen de distintos sistemas de producción.

Por otro lado, Nora Matamoros sostiene una tesis contraria, según la cual los filmes aptos para un trabajo filosófico, en sus palabras que propician un "mecanismo de ideación", son los que pertenecen al cine de arte. En esta categoría alude al trabajo de los que han sido considerados grandes maestros del cine por sus contribuciones de

nuevos modos narrativos a partir de sus propias poéticas cinematográficas. Su trabajo se basa en la idea de que este tipo de cine se desarrolla desde un lenguaje simbólico propicio para el acceso al pensamiento.

En medio de estas posturas, que a grandes rasgos ubican la cuestión de un cine filosófico en dos extremos, y remembrando la vieja disputa sobre si el cine es arte o industria, pueden aparecer otras justificaciones. Por ejemplo, asumir que una filosofía en imágenes depende de la capacidad de adaptar obras que proceden de otras artes en las cuales hay evidencias de un trabajo filosófico, como la novela o el teatro. En ninguno de los casos se resuelve el problema en términos de categorías, ni se asume una postura sobre el cine en general, ni sobre las películas en particular como condiciones para un arte que despliegue un ejercicio filosófico.

Quizás aludiendo a un criterio de naturaleza en parte histórica, en parte poética, se desea avanzar por una vía que, sin reducirlo exclusivamente, considera al "cine de autor" como un lugar propicio para un cine de naturaleza filosófica. Dicha mirada, fruto del cine y la crítica francesa de la década del cincuenta (en especial la revista *Cahiers du Cinéma* y la *Nouvelle Vague*), recupera una difícil postura, sobre todo para la tendencia estructuralista que dominó parte de la segunda mitad del siglo XX. Volcando su interés en el autor como productor textual, como el encargado de dar vida al acto creativo, se sugiere que existe un tipo de cine en el que los directores ofician como autores en la medida en que logran concretar una visión singular en sus películas. En otras palabras, sus imágenes urden un tipo de universo singular en el interior del dispositivo cinematográfico.

Noel Carroll recuerda que varios de los directores que han sido considerados cineastas de autor, fueron reconocidos por la fortaleza filosófica de sus obras. Como bien señala: "...de algunos directores se dice poseen una visión filosófica. En los sesenta cineastas como Bergman y Antonioni fueron considerados como existencialistas de la pantalla, disertando sobre la situación de la humanidad en un universo sin sentido, mientras por otro lado Bresson era considerado un teólogo del cine, tal como antes lo fue también Dreyer. Montajistas soviéticos como Eisenstein y Vertov, hicieron avanzar la filosofía marxista por medio del séptimo arte, mientras los primeros trabajos de Lang fueron asociados con las filosofías deterministas y el cine de Ozu con la filosofía Zen" (2006: 381).

Deleuze, sin plantear este problema de manera explícita, privilegia a los grandes directores, alude entre líneas a la importancia del cine de autor, y a la vez sugiere que este tipo de poéticas afectan el movimiento general del cine. En alguna medida, se apunta a la capacidad de las poéticas para afectar la dimensión estética de un arte en todo su despliegue estructural e histórico: "...se precisan, dice Deleuze, monografías de los autores, pero hay que incorporar a esas monografías una diferenciación de los conceptos, de las especificaciones, de las reorganizaciones que ponen en juego al cine en su totalidad" (1999: 97).

Sin reducir las posibilidades filosóficas del cine a la perspectiva del "cine de autor", su justificación apela a un criterio de naturaleza poética. En otras palabras, se supone, tras la obra, la importancia de los directores que dan cuerpo a un cine capaz de potenciar las imágenes para que la filosofía circule en los circuitos de lo que Deleuze ha denominado "bloques de movimiento-duración". Con ello se apela a una idea sencilla, pero no por eso irrelevante. El cine es una materia expresiva con la potencialidad para que el pensamiento emerja, pero necesita de oficiantes, de pensadores que den forma a ese material. En palabras de Wartenberg: "Cuando digo que el cine filosofa es sólo una expresión rápida para afirmar que los directores son quienes están haciendo filosofía en y a través del cine" (2007: 12). Al igual que la filosofía necesita de filósofos para materializarse, el cine necesita de creadores. Lo cual no implica que un estudio del cine filosófico se reduzca a estudiar a los cineastas, siguiendo sus biografías o sus declaraciones. En otro sentido, se apela a una lectura de las poéticas consignadas en sus filmografías para auscultar lo que Badiou llama "el subsuelo filosófico" que yace en dicho arte.

Tal vitalización de las poéticas del cine operaría como un dispositivo genealógico capaz de rastrear, por lo menos en las obras de grandes directores, aquellas que hacen parte del "cine de autor", de una filosofía en imágenes o un cine filosófico. Y el trabajo de la poética en ese sentido opera bajo las líneas abiertas por la obra capital de este terreno filosófico, la *Poética* de Aristóteles. En la medida en que el trabajo del estagirita establece, como si se anticipase al cine, la capacidad mimética, al igual que la potencia narrativa (diégesis) —ambas marcas de la producción de una obra—, sus categorías orientan el análisis del séptimo arte. Ello sin contar, claro, que las clasificaciones del estagirita parecieran delinear las tendencias de los géneros cinematográficos.

Tanto la epopeya, como la tragedia y la comedia son portaestandartes de las tendencias narrativas del cine clásico, y parte del cine contemporáneo. Como bien lo señala Pedro Cano: "En el cine el género rey es la épica, la tragedia el más respetado; la comedia el más esperado" (1999: 22). Incluso, como lo pone en su libro *De Aristóteles a Woody Allen. Poética y retórica para el cine*, el séptimo arte, por lo menos en su versión clásica, ha sido perfilado como si se tratase de una puesta en práctica de la poética de Aristóteles. Tanto así, asegura, que el concepto de mimesis, que implica el placer productivo y el ejercicio catártico de la recepción, tiene pocos lugares de aplicación tan precisos como el cine.

Empero, un estudio de las potencias filosóficas del cine apela a la poética como teoría filosófica para buscar el asilo necesario que dé pie al trabajo de un pensamiento en imágenes. La obra de Paul Valéry nos permitirá comprender la importancia de los análisis poéticos del cine de autor. A diferencia de Aristóteles, Valéry no se detiene en una reconstrucción detallada de los mecanismos que operan en una obra, privilegiando, como se sabe, a la tragedia griega. Su exhortación, no en contra del estagirita, busca restituir el honor filosófico de la poética frente a la reducción de su alcance a un conjunto de reglas, normas y esquemas, anquilosando su dimensión productiva. Su idea de la poética supone la importancia del trabajo de creación que da forma a una obra, la singularidad que permite que el espíritu se introduzca dentro de la materia. En sus palabras: "El hacer, *el poiein*, es aquel que se acaba en alguna obra y que llegará a limitar ese género de obras que se ha dado en llamar obras del espíritu. Son aquellas que el espíritu quiere hacerse para su propio uso, empleando para tal fin, todos los medios físicos que pueden servirle" (Valéry, 1990: 108).

En esa medida, Valéry, como si se anticipase a la obsesión estructural que supone que el mensaje poético es exclusivamente responsabilidad de las relaciones sintagmáticas, de las codificaciones semio-lingüísticas, cree que no es posible comprender una obra sin la relación con el acto productivo, con la *poiesis* que la desata. Con ello, desea evitar la reducción de toda obra a un simple objeto. Es el espíritu el que se repliega en la materia dando cuerpo a su condición singular, de ahí que el interés por la poesía no se reduzca a una descripción de los sonetos, a la cantidad de palabras de un poema, al género al que pertenece en términos históricos, sino a rastrear la voz que se deja oír, que se resiste a ser esquematizada y hace del espíritu el artífice oculto capaz de pensar. Valéry apostilla: "Llegamos a la conclusión de que hay que querer lo que se debe querer

para que el pensamiento, el lenguaje y sus convenciones, que están tomadas de la vida exterior, el ritmo y los acentos de la voz que son directamente cosas del ser, concuerden, y ese acuerdo exige sacrificios recíprocos, siendo el más natural aquel que debe consentir el pensamiento" (1990: 126).

Se espera, así, que una ruta que rastree la singularidad de cada poética cinematográfica en la obra de un cineasta-autor (en cineastas más modestos también), sirva de dispositivo para una filosofía en imágenes. Más allá de una quimera, el cine filosófico reclama la voz de la filosofía para ese extraño rito de pasaje a la palabra, al texto formal. Las lecturas poéticas, en el fondo, permiten cierta glosa profunda, tal como las grandes obras filosóficas requieren segundas lecturas para extender el territorio filosófico.

El cine, quizás, se encuentra a medio camino entre la poesía y la filosofía. Bien dice Cavell que el séptimo arte tiene la capacidad poética de refigurar cualquier objeto, como la poesía la capacidad de hacer mutar la palabra cotidiana en símbolo. Al respecto afirma: "En mi opinión, una visión natural del cine consiste en su capacidad para percibir cada movimiento, cada posición y, en especial, cada palabra y cada gesto humano, por fugitivos que sean, cargados de su poesía, o bien, de su lucidez" (Cavell, 2008: 40). Auscultar las peripicias cinematográficas, los extraños periplos que ha recorrido un invento reciente en medio de cambios tecnológicos, revoluciones estéticas, crisis filosóficas, es trabajo para la poética. Perspectiva que sabe bien que un lenguaje expresivo depende del trabajo del espíritu que singulariza la materia, como de la mano de la filosofía que permite comprender, con su arsenal de conceptos, ese extraño mundo de sombras que, como previó Platón, condenaría al hombre a regresar una y otra vez al fondo de la caverna, para ser, paradójicamente, iluminado.

Referencias

- Aristóteles (1999). *Poética*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Badiou, A (2008). *Imágenes y palabras. Escritos sobre cine y teatro*. Buenos Aires: Manantial.
- _____. (2004). "Acerca de 'Qué es tener una idea en cine' de G. Deleuze", en *Pensar el cine 1. Imagen, ética y filosofía* (pp. 83-92). Buenos Aires: Manantial.
- Cabrera, J. (1999). *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Barcelona: Gedisa.
- Cano, P. (1999). *De Aristóteles a Woody Allen. Poética y retórica para cine y televisión*. Barcelona: Gedisa.
- Carroll, N. (2006). "Film and Knowledge", en *Philosophy of Film and Motion Pictures*. Malden: Blackwell Publishing.
- _____. (2008). *The Philosophy of Motion Pictures*. Malden: Blackwell Publishing.
- Cavell, S. (1999). *La búsqueda de la felicidad. La comedia de enredos matrimoniales de Hollywood*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2008). "¿Qué sucede con las cosas en la pantalla?", en *El cine, ¿puede hacernos mejores?*. Buenos Aires: Katz Editores.
- _____. (2008). "El pensamiento del cine", en *El cine, ¿puede hacernos mejores?*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Chateau, D. (2009). *Cine y filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Cuevas, J.M. (2009). *Filosofía. Cine y filosofía: cuestionando la realidad*. Madrid: Edición Personal.
- Deleuze, G. (1999). "Algunas dudas sobre lo imaginario", en *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- _____. (1999). "Sobre la imagen-movimiento", en *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- _____. (1999). "Sobre la imagen-tiempo", en *Conversaciones*. Valencia: Pre-Textos.
- Falzon, C. (2005). *La filosofía va al cine. Una introducción a la filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Feyerabend, P. (1993). "De cómo la filosofía echa a perder el pensamiento y el cine lo estimula", en *¿Por qué no Platón?*. Madrid: Tecnos.
- Frampton, D. (2006). *Filmosophy*. Londres: Wallflower Press.
- Grup Embolic (2006). *Primum videre, deinde philosophari. Una historia de la filosofía a través del cine*. Valencia, España: INSTITUCIO ALFONS EL MAGNANIM, 2006.

Hanson, K. (2006). "Minerva in the Movies. Relations Between Philosophy and Film", en N. Carroll (Ed). *Philosophy of Film and Motion Pictures*. Malden: Blackwell Publishing.

Matamoros, N.M. (2002). "Cine y filosofía. El acto ideatorio como evento fílmico", en *Signos filosóficos* (No. 7). Revista de la Universidad Autónoma Metropolitana de México.

Munstenberg, H. (1916). *The Photoplay. A Psychological Study*. Nueva York: Appleton and Company.

Perniola, M. (2002). "Hacia un cine filosófico", en *El arte y su sombra*. Madrid: Cátedra.

Platón (1980). *La República*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.

Rancière, J. (2005). *La fábula cinematográfica. Reflexiones sobre la ficción en el cine*. Barcelona: Paidós.

Rivera, J. A. (2003). *Lo que Sócrates diría a Woody Allen. Cine y filosofía*. Madrid: Espasa.

Valéry, P. (1990). *Teoría poética y estética*. Madrid: Visor.

Wartenberg, T. (2007). *Thinking on Screen. Film as Philosophy*. Nueva York: Routledge.



FERNANDO
ALVARADO

¡SILENCIO!... SE ESCUCHA EL SILENCIO

Artículo de reflexión

SECCIÓN
TRANSVERSAL

Myriam Arroyave

Universidad Distrital Francisco José de Caldas / mirim22@hotmail.com

Doctora en Estética, Ciencias y Tecnología de las Artes, opción Música y Musicología de la Universidad Paris 8 (París); magíster en Artes de la Escena y del Espectáculo, opción Música de la Universidad Paris 8 (París); y especialista en Música de la Universidad de Rennes 2-Haute Bretagne (Rennes, Francia). En su trabajo de investigación propone una reflexión filosófica sobre la relación entre la música escrita (particularmente del siglo XX) y el pensamiento científico de la tradición occidental. En sus escritos intenta enlazar la reflexión filosófica, teórica e histórica sobre la música con el análisis musical: *El pensamiento geométrico en la música escrita occidental*; *Una mirada analítica sobre la obra de Edgar Varèse y Anton Webern* (tesis de doctorado); *La geometría en la estructuración de la obra musical, el caso del siglo XX* (tesis de magíster); *Hyperprisma de Varèse: las posiciones de un análisis* (tesis de maestría). Actualmente es docente del proyecto curricular de Artes Musicales de la Universidad Distrital y de la maestría en Estudios Artísticos de la misma universidad.

ARROYAVE M, ¡Silencio!... Se escucha el silencio. Calle 14, 8 (11) 140-153

RESUMEN

El concepto de música ha ampliado sus fronteras hasta convertirse en el lugar de acogida de todos los sonidos, el ruido y el silencio. En este artículo se visitan diferentes obras que han empleado el silencio como su material fundamental. La revalorización del silencio es una respuesta a una tradición musical en la que este hace parte de un discurso y, entendido como ausencia de sonido, su papel es permitir que el sonido signifique. Algunos ejemplos citados se inscriben en una búsqueda donde el silencio se vuelve argumento, referencia de sí mismo, y se instituye como significación (Cage, Allais, Young, Klein); otros usan el silencio como un gesto de auto-restricción, una decisión activa de explorar los umbrales del silencio (Nono, Feldman, Satie). Estas experiencias abren una puerta de entrada a las corrientes del *field recording*, donde el silencio es una invitación a ampliar el paisaje perceptivo interno del sonido

PALABRAS CLAVES

John Cage, música, percepción del sonido, silencio

SILENCE!... SILENCE IS HEARD

The concept of music has expanded its borders to become a place of welcome for all sounds, for noise and silence. In this article we visit works that have used silence as a fundamental building material. This revaluation is an answer to a musical tradition in which silence is part of a discourse in which it is understood as the absence of sound, something to allow sound to signify. Some of the examples are part of a search where silence becomes an argument, a reference to itself and it is set as significant (Cage, Allais, Young, Klein); others use silence like a gesture of self-restriction, an active decision to explore the thresholds thereof (Nono, Feldman, Satie). These experiences open a door to the currents of field recording, where silence is an invitation to expand the internal perceptual landscape of sound.

KEYWORDS

John Cage, music, perception of sound, silence

SILENCE!... LE SILENCE S'ÉCOUTE

RÉSUMÉ

Le concept de la musique a élargi ses frontières pour devenir le lieu de refuge de tous les sons, du bruit et du silence. Dans cet article on se concentre sur différents travaux qui ont utilisé le silence comme matière de base. La revalorisation du silence est une réponse à une tradition musicale dans laquelle celui-ci fait partie d'un discours et, compris comme l'absence de son, son rôle est de permettre que le son ait une signification. Quelques exemples cités s'inscrivent dans une recherche où le silence devient argument, une autoréférence, et est établi comme signification (Cage, Allais, Young, Klein) ; d'autres utilisent le silence comme un geste de maîtrise de soi, une décision active d'explorer les seuils du silence (Nono, Feldman, Satie). Ces expériences ouvrent une passerelle vers les courants du *field recording*, où le silence est une invitation à élargir le paysage de perception interne du son.

MOTS CLÉS

John Cage, musique, perception du son, silence

SILÊNCIO!... ESCUTA-SE O SILÊNCIO

RESUMO

O conceito de música ampliou suas fronteiras até se tornar no lugar de acolhida de todos os sons, o barulho e o silêncio. Neste artigo se visitam diferentes obras que empregaram o silêncio como seu material fundamental. A revalorização do silêncio é uma resposta a uma tradição musical na qual este faz parte de um discurso e, entendido como ausência de som, seu papel é permitir que o som tenha um significado. Alguns exemplos citados se inscrevem na busca onde o silêncio se torna argumento, referência de si mesmo, e se institui como significação (Cage, Allais, Young, Klein); e outros usam o silêncio como gesto de autorrestrição, uma decisão ativa de explorar os umbrais do silêncio (Nono, Felman, Satie). Estas experiências abrem uma porta de entrada às correntes do *field recording*, onde o silêncio é um convite para ampliar a paisagem perceptiva interna do som.

PALAVRAS-CHAVE

John Cage, música, percepção do som, silêncio

¡UPALLA!... UIARRIMI UPALLA

UCHULLAIACHI

Tki nirraiaska paskarrirka tukuisinama chaskirrkakuna tukui uiadirrukuna, kaparriikuna i upallalla. Kai kilkaskapi chaiankuna sugrrigcha kilkaskakuna upallaua trrabajaskakuna ministirrigmanda. Upallata valiachi kam aini ñugpamanda takiikunata paipas kami paikunapa parrlukunapi, iuiachirri uiai karruma sigsina, pai iukami sakinga uiai kauachirrichu. Kauasunchi allí asipaiaikuna numbraskakunata kilkankunami maskanakuska upalla kutirri kauachirringapa, kikin kauachirri, atunichirrigsina rrrrarri; (Cage, Allais, Young, Klein) sugkuna iukankunami upallata sakingap man ñima rrrrangapa, sug musu iuiaikuna tapungapa maimanda upalla samuku (Nono, Feldman, Satie). Kai kausaikuna pungu paskankuna iaikungapa *field recording* pagma, upalla iaikuchi paskangapa upallapa ukuma sintiikuna.

RRMAIKUNA

Cage, takii, upallapa ukuma sintiikuna, upalla

Recibido el 11 de marzo de 2013

Aceptado el 23 de junio de 2013

La palabra silencio viene del latín *silere*: callarse, no decir palabra. Dependiendo de las intenciones vehiculadas por el acto de callarse, el “no decir nada” del silencio puede significar o no significar. El silencio de alguien que simplemente calla, que mantiene un silencio no intencional, sin contraste, sin espera, es un silencio que no significa. No se significa nada no diciendo nada y no significando que se calla. El hecho de no decir nada no es ni siquiera un acto y no da a entender nada.

Al contrario, no hablar cuando se debería hablar es una forma de silencio intencional. En este caso, el silencio no significa en sí mismo sino con relación a otro signifi-
ficante. Este tipo de silencio produce sentido de manera relativa, con relación a la palabra esperada, a la palabra que falta, es un silencio que se vuelve significativo cuando se relaciona con el lenguaje.

El silencio intencional y el silencio no intencional los podemos relacionar con dos términos que, aunque se escriben de manera muy similar, dan cuenta de esa gran distancia que hay entre la intención y la no intención de decir. El término alemán *Nichtstun* hace referencia a la pereza, el dejarse ir, el no hacer, el ocio; *nichts tun*, en contraste, se refiere a la decisión activa de no actuar o de no hacer, de ponerse trabas o impedirse actuar. Pensando en esta sutil pero enorme diferencia, en este artículo proponemos buscar en la música algunos gestos de auto-restricción (*nichts tun*), que pueden ser equivalentes a la no emisión de sonido, al no actuar sonoramente, a la música compuesta alrededor de la ausencia de sonido, a una música que funda la experiencia auditiva sobre la obstaculización sonora, al entre-dos que separa la música del silencio, a las notas accionadas pero no tocadas o a aquellas músicas realizadas para no ser oídas.

El silencio que da significado al sonido

En una concepción tradicional de la música, los silencios dispuestos entre las notas hacen parte de un tejido que pone en relieve los sonidos dispuestos en

el tiempo, sonidos que a su vez dan valor a la calidad de los silencios. En este sentido, el silencio permite un vínculo, es una forma de poner en relación. El silencio que aparece como una pausa entre dos instantes significativos es un silencio ligado a un funcionamiento en forma de lenguaje; y para que el lenguaje signifique es necesario el silencio. Lo que se escucha es la interrupción que marca el lenguaje. El silencio es entonces la respiración necesaria al desarrollo del discurso. El silencio que rodea cada sonido no significa en sí mismo sino que permite que el sonido signifique. La toma de conciencia del silencio que estructura el discurso musical da una dirección y una fuerza a la interpretación musical. Sobre la línea del tiempo, el silencio pone en relación el instante que precede y el instante que sigue. El silencio transporta tensión cuando prolonga lo que acaba de sonar o enfatiza lo que le precede. El silencio pone también a la espera de lo que va a seguir, dejando entrever el sonido que se aproxima.

En la música de la tradición occidental, el silencio se escribe, se ofrece a la audición; cada figura que denota un sonido posee su figura de silencio: silencio de negra, silencio de corchea, etc. Suspiro, cuarto de suspiro, pausa, media pausa son algunos de los evocadores nombres que la tradición francesa del siglo XVIII utilizó para llamar el silencio. Dentro de un sistema musical que durante siglos fue designado por la metáfora de la arquitectura, el silencio posee un valor cuantitativo: la figura que representa el silencio indica la cantidad de tiempo de interrupción del sonido. Ella designa también un valor intensivo que depende del lugar ocupado por el silencio en la composición.

En esta música, la función del silencio es entrar en el sentido del flujo de sonidos. El silencio que interrumpe hace una irrupción cargada de intención, un suspiro que llama la atención porque está marcado por las huellas de la ausencia. El silencio como ausencia de sonido es un silencio concebido como negación, que tematiza el vacío y la ausencia. Este silencio se inscribe en el continuo de significación, introduce la discontinuidad



▲ John Cage, *Piano Preparado*, fotografía del usuario Flickr: williamcromar

en el continuo sonoro poniendo a la música en el lado de lo que caracteriza todo sistema de significantes. En este tipo de silencio, el sentido está en movimiento; el discurso musical fija este movimiento.

En el discurso musical hay otros silencios que no son significantes pero que permiten que el intercambio tenga sentido. Para establecer una situación musical interactiva es necesario un silencio funcional que haga posible la comunicación; para crear un intercambio real, cada uno debe poder callarse y dejar el lugar a otro. Se encuentra esto en diferentes niveles: el silencio de un improvisador que cede su lugar a otro músico, el silencio de la orquesta en ciertos pasajes de un concierto, el silencio del público que deja el espacio sonoro a los músicos.

El silencio que significa en sí mismo

Varios compositores asocian la palabra música con "organización del sonido", una definición que manifiesta la intención de transformar la composición musical en un lugar de acogida de todos los sonidos, de los ruidos y del silencio. Esta apertura ha permitido que numerosos artistas busquen dar una "presencia" a la ausencia, al vacío que instaura el silencio. Esta concepción

puede acercarse a la visión oriental del silencio. Para la filosofía del Lejano Oriente, "es por el vacío que un vaso contiene, que un laúd suena, que una rueda gira, que un animal respira" (Paul Claudel, citado por Plourde, 1970: 94). Así entendido, el vacío no tiene una connotación negativa y no significa la ausencia como falta de algo. Más que una figura de la ausencia, el silencio tiene el estatuto de presencia real. Cuando el silencio es entendido no como ausencia sino como lugar de movimiento, el silencio se vuelve un grado de percepción auditiva.

A finales del siglo XIX, Alphonse Allais, periodista y escritor francés, publica su *Marcha fúnebre para el funeral de un gran hombre sordo*. Esta obra es presentada explícitamente como una broma, incluida en un álbum del "Día de los Inocentes"; como toda broma, según indicación del compositor, ella no debería repetirse para no correr el riesgo de desgastarla. Allais compone una oda al silencio, un pasaje minimalista para interpretar *lento rigolando* (sic), un fragmento de música compuesto de 24 compases en silencio. En el prefacio, el autor indica que la pieza debe interpretarse sin tocar ninguna nota ya que "los grandes dolores son mudos", por lo tanto, los ejecutantes deben ocuparse únicamente de contar compases, en lugar de dedicarse a "ese alboroto indecente que retira todo carácter solemne a los mejores funerales".

A mediados del siglo XX, el compositor americano John Cage escribe una pieza para piano pero que, según las notas del compositor, puede ser tocada con cualquier instrumento, por cualquier instrumentista o grupo de instrumentistas. La obra tiene tres movimientos, cada uno presentado por medio de cifras romanas (*I, II & III*) y anunciando *TACET* ("él se calla" en latín)¹.

El 29 de Agosto de 1952, David Tudor entra al escenario del Maverick Concert Hall de Woodstock, para interpretar *4'33"*. El pianista coloca las partituras sobre el atril y cierra el piano; 33 segundos después abre el piano, marcando así el final del primer movimiento. Enseguida, cierra el piano y permanece quieto durante 2 minutos 40 segundos. El movimiento siguiente se desarrolla de la misma manera, durante un lapso de 1 minuto y 20 segundos. El título de esta obra figura su duración total (en minutos y segundos) pero ella puede ser interpretada

¹ En la música occidental "tacet" es un término utilizado para decir al instrumentista que debe permanecer en silencio durante el tiempo indicado. Este término, que viene del latín *tacere*, designa el acto voluntario de quien guarda silencio; distinto del *silere*, que envía a un silencio pasivo y contemplativo.

con cualquier duración, como indica el compositor. John Cage evoca una de las versiones posteriores de 4'33'':

Yo pasé muchas horas agradables en el bosque, dirigiendo la ejecución de mi fragmento silencioso en transcripciones para un público compuesto solo por mí, ya que ellas eran más largas que el largo que hice publicar. En una de esas ocasiones, pasé el primer movimiento intentando identificar un champiñón que logró permanecer no identificado. El segundo movimiento fue extremadamente dramático y comenzaba por un ruido que un ciervo y una cierva hacían a diez pasos de mi tarima rocosa. La expresividad de este movimiento era no solo dramática, sino particularmente triste, desde mi punto de vista, porque los animales tuvieron miedo simplemente porque yo era un ser humano. Sin embargo, ellos partieron con dudas y a propósito en el marco de la obra. El tercer movimiento era una vuelta al primer tema, pero con todas estas transformaciones profundas y bien conocidas del sentimiento del universo asociado por la tradición alemana con el ABA. (Cage, 2004: 163-164)

Con esta obra, Cage pone al público en posición de escuchar lo que este no oye habitualmente en un concierto. El compositor le enseña a escuchar las formas de un silencio que no es la ausencia de sonidos, sino un grado de percepción específica ya que él reenvía a la manera como el sujeto percibe los eventos sonoros. En 4'33'' Cage dirige la atención y, sobre todo, la intención del que escucha, para llevarlo hacia las resonancias, los relieves, las variaciones del mundo "silencioso". Es el auditor quien compone con los sonidos que lo rodean, él es puesto en el lugar del compositor y compone en tiempo real con lo que oye. El silencio ligado al discurso musical era asociado a la ausencia de sonido; el silencio vivido al cual invita Cage es un lugar móvil y en permanente transformación. La escucha de este silencio dirige la atención hacia la música que suena en permanencia, en todas partes.

El origen de 4'33'' se remonta a 1951, cuando Cage visita la cámara anecótica instalada en la Universidad de Harvard. Cage deseaba encontrar el silencio, pero encuentra un sonido agudo y otro grave. Según el ingeniero del lugar, el primero es el sonido de la actividad cardíaca, el segundo es la actividad nerviosa del auditor que realiza la experiencia. Para un ser vivo es imposible encontrar el silencio. "La sonoridad del silencio es el ruido de mi cuerpo que late en mi oído interno", dijo Cage. Desde que haya vida, hay sonidos. La ausencia de

sonido no puede ser vivida; en el dominio de la experiencia vivida, el silencio no existe.

A través del silencio, Cage busca el sin-sentido. El silencio puesto en escena en la obra de Cage deja escuchar el conjunto de sonidos no-intencionales. Si este ensamble constituye la música, la intención del compositor se encuentra desplazada hacia el auditor. No hay centro: la música, puesta del lado del que oye, se vuelve una escucha, no una producción del compositor. La ausencia de centro aparece como una ausencia de intencionalidad. Cage afirma que lo que él llama silencio es en realidad un estado libre de intención:

Nosotros tenemos siempre sonidos y, en consecuencia, no disponemos de ningún silencio en el mundo. Estamos en un mundo de sonidos. Nosotros lo llamamos silencio cuando no encontramos una conexión directa con las intenciones que producen los sonidos. Decimos que es un mundo silencioso (inmóvil) cuando a causa de nuestra ausencia de intención no nos parece que haya muchos sonidos. Cuando nos parece que hay muchos decimos que hay ruido. Pero entre un silencio silencioso y un silencio lleno de ruidos, no hay diferencia verdaderamente esencial. Lo que va del silencio al ruido es el estado de no-intención, y ese es el estado que me interesa. (Smalley y Sylvester, 1972)

Cage describe esta pieza como la más importante de su repertorio, una especie de idea o principio en permanencia, redireccionado. Es una obra esencial en la historia de la música experimental, sobre todo por el discurso que la acompaña, pues Cage no cesa de contar, en sus escritos y entrevistas, la historia de esta pieza. El silencio de Cage existe en la medida que está colmado de palabras.

El tiempo, lo único común entre el sonido y el silencio

La teoría de la música de la tradición occidental asigna al sonido cuatro parámetros: altura, duración, intensidad y timbre. Al contrario del sonido, el silencio no puede describirse en términos de altura, armonía o timbre, puede describirse solo en términos de temporalidad. Para Cage este fenómeno fue una evidencia y como tal aparece en la partitura de su obra. El título indica la longitud total: 4'33'' reenvía al único parámetro

que pertenece al silencio: la duración; el objeto primero de la obra es entonces el tiempo.

Desde finales de los años 30, John Cage estructura sus composiciones a partir de la dimensión temporal, la organización de las partes tiene como criterio principal un largo particular medible en el tiempo. En 1937, en una época en la que el compositor busca el ruido, publica “El futuro de la música: Credo”, un artículo en que habla de la estructura de la música basada sobre extensiones temporales. Dado que el tiempo es la única característica común al sonido y al silencio, la estructura de la música debe basarse en este parámetro. La función estructural de la duración en la organización musical es independiente del hecho que al interior se produzcan sonidos o silencios. El material del compositor sería el campo completo del silencio y el campo completo del sonido, los dos delimitados por el tiempo. La música es pensada entonces como construida sobre bloques de tiempo que contienen sonido, ruido o silencio: este es una fracción de tiempo que está vacía.

El vacío, el silencio y el tiempo inspiran la “Conferencia sobre nada”, dada por Cage en 1950 en el Artist Club de New York, una exposición sobre el estatuto del arte del siglo XX y una reflexión sobre nuestra relación al sentido. La estructura temporal vacía no necesita de una continuidad particular, tampoco de una sintaxis, ni de un orden, ni de un sentido de desarrollo de los sonidos que ella contiene. Una composición musical estructurada por bloques de tiempo no depende de los sonidos, existe con o sin ellos. El descubrimiento de un tipo de silencio organizado por medio de estructuras de tiempo lleva a Cage a una manera de componer donde los sonidos, liberados de toda responsabilidad estructural, aparecen de manera menos forzada y más al azar, sin jerarquía entre sonido, ruido, silencio o música. Componer en el interior de los límites de las estructuras temporales permite que todos los sonidos puedan producirse en el adentro, en cualquier combinación.

El silencio modifica nuestra percepción temporal. Sin la referencia de los sonidos sucediéndose en el tiempo, la relación a la temporalidad es flotante e incierta, el silencio hace esfumar las categorizaciones del tiempo. El silencio de Cage rechaza toda clasificación ordenada, es una búsqueda de la neutralidad contra toda influencia. Compuestas desde el silencio, las obras de Cage se dirigen hacia un lugar donde la sucesión de sonidos se da sin esfuerzo, ellas aparecen libremente dentro de estructuras temporales, existen durante un tiempo y

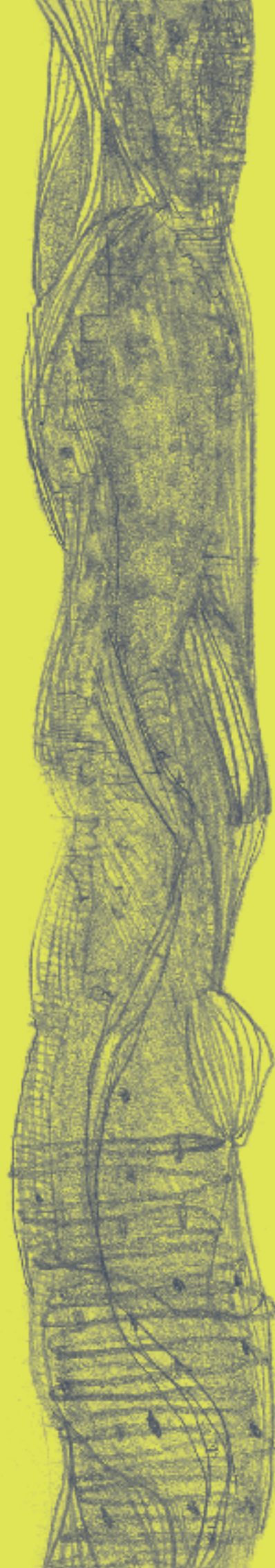
desaparecen. El silencio es un lugar donde se ha desligado el antiguo vínculo entre el sonido y el sentido. El silencio de Cage desliga los sonidos de las intenciones. Sin identidad, sin tensión, sin jerarquía, los sonidos afirman su multiplicidad y encuentran su correspondencia con el ruido y el silencio.

Cage afirma haber empleado cuatro años en concebir “4’33””. Es una obra escrita donde son prohibidos los sonidos previos, donde no hay repetición ni variación. La partitura de esta obra no podrá nunca ser interpretada ya que son los ruidos que rodean al auditor los que hacen música. Es una obra imposible de tocar porque ninguna nota está escrita, imposible de hacer escuchar al público porque no hay ningún sonido pre-establecido. Ella será siempre una obra que se auto-compone, se auto-interpreta, se auto-ejecuta. El compositor no hace nada diferente a estructurar el silencio, el intérprete no interpreta nada, el público solo oye el silencio, el gran acto creador: chirridos de sillas, suspiros, murmullos, son los sonidos que llenan esta partitura virgen, llena de la espera o de la ausencia de la música.

Esta obra silenciosa llama una escritura sin huellas. Es una partitura inédita donde la audición ha sido transformada. Con ella se hace callar el murmullo de la intencionalidad para hacer escuchar lo inaudito que se sitúa en el espacio donde no hay dualidad entre el sonido y el silencio. Por esto Cage puede decir que toda su música posterior no interrumpe su primer fragmento silencioso.

“El silencio que sigue a Mozart es aún Mozart”

Detrás de esta frase, dicha alguna vez por Sacha Guitry, está la idea que el silencio que viene después de la música la contiene todavía, como un eco. Este planteamiento está en el centro del proceso del artista plástico Yves Klein, quien utiliza una “sinfonía del silencio”, para acompañar una de sus *Antropometrías*, aquella presentada en la Galería Internacional de Arte Contemporáneo de París en 1960. En este performance, mientras los músicos interpretan la *Symphonie Monoton-Silence*, el artista en smoking dirige las acciones de tres modelos desnudas cubiertas de pintura azul que ponen las huellas de su cuerpo sobre hojas de papel blanco. Yves Klein había previsto para esta “sinfonía” una sola nota sonando de manera ininterrumpida durante veinte minutos, seguida de un silencio de veinte minutos, el equivalente sonoro del monocromo en pintura.



Mi vieja sinfonía *Monoton* de 1949, que fue interpretada, bajo mi dirección, por la pequeña orquesta clásica durante la ejecución del 9 de marzo de 1960, estaba destinada a crear el “silencio-después”: después que todo hubiera terminado, en cada uno de nosotros, presentes en esta manifestación.

El silencio... Es eso mismo mi sinfonía, y no el sonido mismo, de antes-durante la ejecución. Es este silencio tan maravilloso que da la “oportunidad” y la posibilidad de ser verdaderamente feliz, aunque sea un instante, durante un instante inconmensurable en duración. (Klein, 1960)

La fecha indicada en la partitura de la *Symphonie Monoton-Silence* es de 1947. En una cita de 1949, Klein dice:

Durante este período de condensación, yo creé hacia 1947-1948 una sinfonía “monoton” cuyo tema es aquello que deseaba fuera mi vida. Esta sinfonía con una duración de cuarenta minutos (...) se constituye de un solo y único “sonido” continuo, estirado, privado de su ataque y de su final, lo cual crea una sensación de vértigo, de aspiración de la sensibilidad fuera del tiempo. (Klein, 1959)

El sonido del vuelo de una mariposa...

En 1960 el compositor americano La Monte Young compone una serie de piezas reagrupadas con el título *Composiciones 1960*. Durante el verano de ese año, el compositor lee la *Conferencia 1960* y presenta fragmentos de su obra, en un curso de música contemporánea que ofrece en Kentfield, California. En este período, Young realiza sus primeros ensayos de sonido continuo, con los cuales busca permitir al auditor “entrar en el sonido”. El joven compositor viene de descubrir la música de Cage, cuya influencia orienta su trabajo hacia el arte conceptual. Con la serie de *Composiciones 1960* se materializa la idea de explorar un “teatro del evento singular” y se vuelve concreto el gesto de reducción mínima del fenómeno artístico, central al pensamiento de Fluxus. Esta experiencia se constituye en el terreno de experimentación posterior del compositor en la búsqueda del sonido natural y en la creación de ambientes permanentes como los *Dream Houses*.

La *Composition 1960 Nº 2* consiste en prender un fuego delante del público y dejarlo consumirse. En *Composition 1960 Nº 5* se indica liberar una o varias mariposas en un auditorio y esperar hasta que salgan; con relación a esta pieza el compositor dice: “¿no es maravilloso escuchar algo que ordinariamente se mira?”. La *Composition 1960 Nº 9* muestra una línea recta trazada sobre una hoja de papel, se indica que es para interpretar y que es dada sin instrucciones.

La noche que conocí a Jackson Mac Low, fuimos a mi apartamento y él leyó algunos de sus poemas para nosotros. Más tarde, cuando él se iba para su casa, dijo que iba a escribirnos el camino, para que pudiéramos ir alguna vez a visitarlo. Tomó *Composition 1960 Nº 9* y dijo: “¿puedo escribir aquí?” Yo dije: “No, espera, es un fragmento musical, no escribas ahí.” Él dijo: “¿cómo que es una composición? ... ¡Es solo una línea!”. (Young, 1960)

La *Composition 1960 Nº 10* permite una doble lectura, sonora y visual: trace una línea recta y sígala. En 1961, interesado por el « evento singular », La Monte Young reescribe esta pieza 29 veces, cada vez con una fecha diferente. En esa época, la interpreta extendiendo hilos de plomo y siguiendo su trazado en el suelo con una tiza.

En los 60, Young hizo parte del movimiento artístico Fluxus, cuyo propósito fundamental era desarrollar un arte para experimentar y vivir, buscando suprimir la frontera entre arte y vida. Otro artista Fluxus, George Brecht, concibió en la misma época el *bordeline art*, que incluía “sonidos difícilmente audibles”, suspiros “difícilmente percibidos (siendo posible perderlos totalmente)”. La partitura de la pieza “Organ piece” contiene solamente la palabra organ (órgano). Su “Solo de flauta” consiste en la frase “disassembling/assembling”; en “Solo para violín” se indica solamente pulir el instrumento; en su “Cuarteto de cuerdas” los músicos deben darse la mano; la pieza para piano consiste en poner un vaso sobre el instrumento.

El silencio como gesto de auto-restricción

El término *auto-restricción* fue utilizado por Bárbara Gronau en una conferencia realizada en enero del 2012, en el Centro Alemán de Historia del Arte en París. Esta conferencia se enmarca en una reflexión sobre una estética de la no-acción en el siglo XX,

particularmente con relación al componente “pasivo” del arte orientado sobre el proceso (happening y performance, entre otros), cuyo *leitmotiv* es la acción. Las técnicas artísticas de auto-restricción y de control de sí mencionadas por Gronau integran (1) las técnicas culturales tradicionales de ascetismo como el silencio o el retiro de la meditación; (2) inmovilizar el propio cuerpo o ponerle obstáculos; (3) la transformación del cuerpo en imagen o en objeto (cuadros vivos o esculturas vivientes). En esta conferencia, Gronau introduce una distinción entre *Nichtstun* y *nichts tun*, conceptos previamente mencionados. Las obras que son presentadas enseguida pueden considerarse como producto de gestos compositivos de auto-restricción (*nichts tun*), donde el eje articulador es el silencio.

Una música compuesta para no ser escuchada

Muy cerca al espíritu de Alphonse Allais, Erik Satie concibe la idea de la “música de mobiliario”, una música audible pero concebida expresamente para no ser escuchada. Es una música frente a la cual se debe permanecer casi sordo porque su función es la de “acompañar las conversaciones de los invitados, amoblando los silencios y mezclándose armoniosamente con los ruidos de los cuchillos y tenedores” (Olivier, 2005). Esta música amoblaría los pesados silencios, ahorrando a los invitados el esfuerzo de prestar atención a sus propias anotaciones banales. En una carta escrita en 1920, dirigida a Jean Cocteau, Satie describe su nuevo “producto de consumo”:

La “Música de mobiliario” es profundamente industrial. La costumbre es hacer música en ocasiones donde la música no tiene nada que hacer. Allí, se tocan “vales”, “fantasías”, óperas y cosas similares, escritas con otro objetivo.

Nosotros queremos establecer una música hecha para satisfacer necesidades “útiles”. El Arte no entra en esas necesidades. La “música de mobiliario” produce vibración; ella no tiene otro objetivo; ella cumple el mismo papel que la luz, el calor y el confort en todas sus formas.

*

La “música de mobiliario” reemplaza ventajosamente las Marchas, Polkas, Tangos, Gavottas, etc.

*

Exija la “Música de mobiliario”.

*

Que no haya reuniones, asambleas, etc. sin “Música de mobiliario”.

*

La “Música de mobiliario” no tiene nombre.

*

Que no haya matrimonio sin “Música de mobiliario”.

*

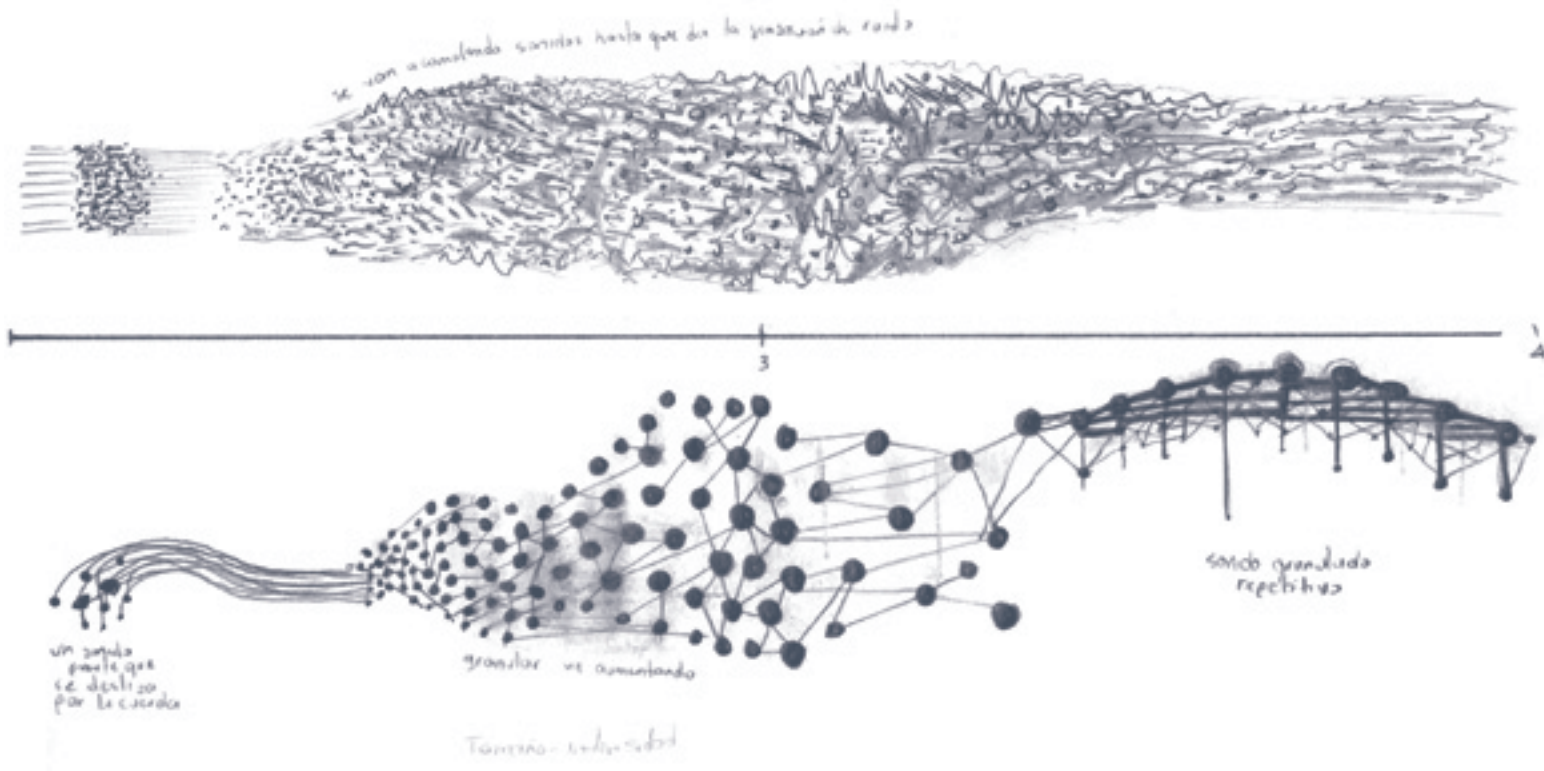
No entre en una casa que no utilice la “Música de mobiliario”.

*

No se duerma sin escuchar un trozo de “Música de mobiliario”, o usted dormirá mal. (Satie, 2000)

Las primeras piezas en “Música de mobiliario” son *Carrelage phonique* y *Tapisserie en fer forgé* (*Embaldosado fónico* y *Tapicería en hierro forjado*), de 1917. El compositor comparte el nuevo concepto con el público en 1920, en el entreacto que hay en medio de la obra de Max Jacob *Ruffian toujours, Truant jamais*. Satie ensaya su “música que es hecha para no ser escuchada, solo para decorar”, con *Chez un bistrot* y *Un salon* (*En un café* y *Un salon*). El público es invitado a pasearse, discutir, beber, mientras que algunos instrumentistas distribuidos en la sala tocan estas dos piezas. La “Música de mobiliario” se caracteriza por ser repetitiva, inmóvil, escrita de manera simple y con un material musical no desarrollado.

Casi como un visionario, Satie captó la necesidad de un fondo sonoro que decorara las actividades cotidianas, una forma de arreglar y llenar el espacio sonoro. En las piezas están indicados los lugares, eventos o circunstancias particulares para los cuales fueron hechas: un almuerzo, un matrimonio, un vestíbulo, un consultorio, una oficina de policía. La “Música de mobiliario” encuentra todo su sentido con *Cinéma*, música compuesta para acompañar las escenas del filme *Entr’acte*, de René Clair. Lo que cuenta aquí es el filme, pues esta música intenta contribuir con la emoción cinematográfica. Esta experiencia termina siendo premonitoria de lo que será el papel de la música en una etapa posterior del cine. La “Música de mobiliario” anuncia también la música funcional, aquella que es utilizada en multitud de espacios urbanos (centros comerciales, aeropuertos, supermercados, salas de espera de consultorios médicos u odontológicos), esos “no-lugares” (Augé, 1992), espacios estandarizados y reducidos a funciones precisas que proliferan en nuestras sociedades actuales.



▲ Partituras y bocetos. Samanta García. 2013

El umbral entre la música y el silencio

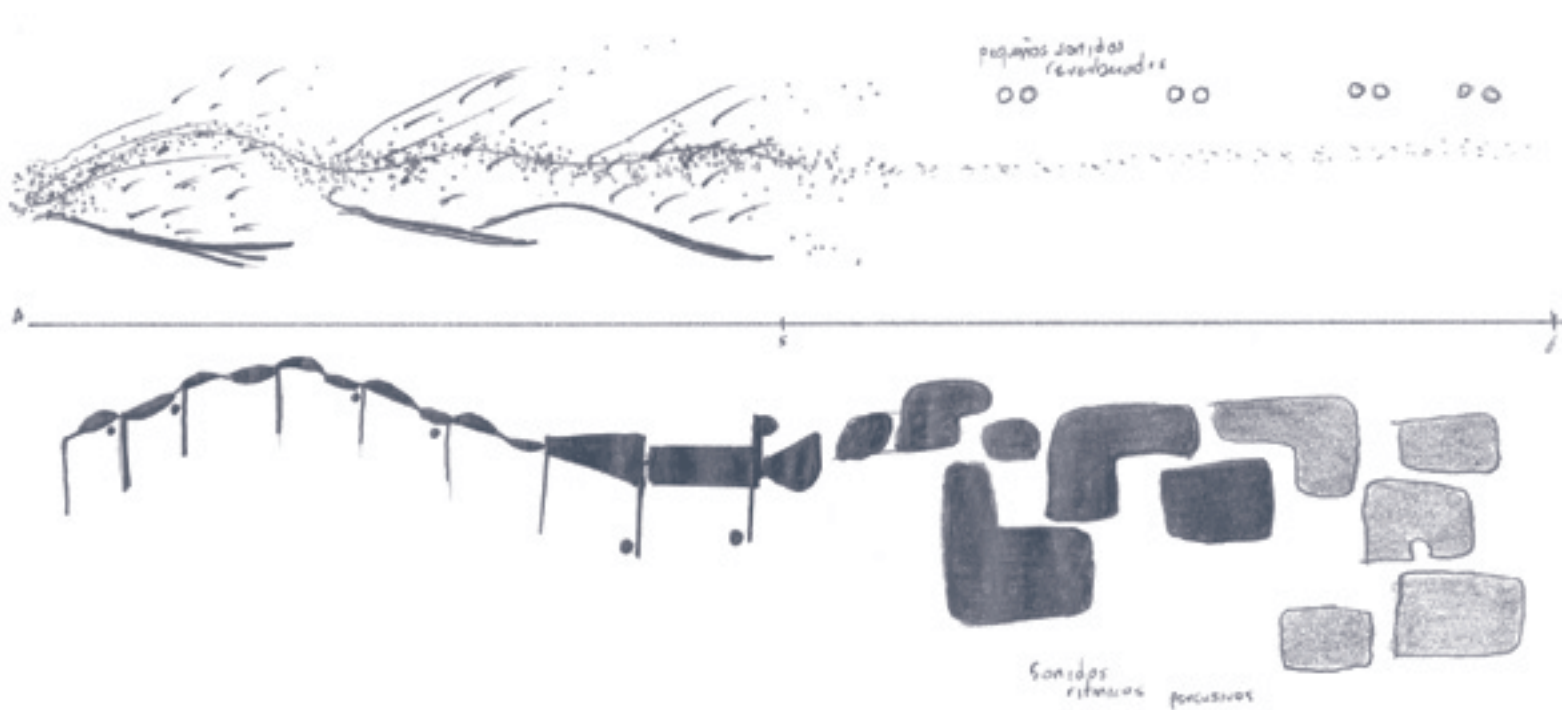
¿Se puede hacer música partiendo de un “imperceptible sonoro”? ¿Cómo pasar del silencio a la música? Algunas músicas exploran el umbral de la percepción, las transiciones entre sonido y silencio, sin delimitación precisa, allí donde el silencio vibra de manera tan intensa que se puede oír.

Las composiciones lentas y dilatadas de Molton Feldman parecen siempre indicar el silencio. En *The King of Denmark*, las percusiones son tocadas únicamente con los dedos. Esta obra limita con el silencio, casi como si buscara volverlo audible, siempre muy suavemente, con una plasticidad que no busca cubrir el sonido del silencio, jugando a materializar lo imperceptible sonoro.

Recuerdo haber escrito *The King of Denmark* en la playa, en la costa sur de Long Island. La escribí en algunas horas, sentado cómodamente en la playa. Yo escribí la pieza entera en la playa. Y puedo ahora evocar de memoria cómo lo hice: aquella especie de sonido sordo de niños en la distancia, de radio-transistores y de pedazos de conversación de otros veraneantes, recuerdo que eso entró en la obra. Quiero decir con esto que eran como pedazos. Yo estaba impresionado

por los pedazos, por esas cosas que no duran. Lo que pasaba a mi alrededor se volvió una imagen de mi obra; para destacar esta imagen, tuve la idea de utilizar los dedos y los brazos, eliminando todas las baquetas, utilizando solamente sonidos efímeros, que desaparecen y no duran mucho tiempo. Todo el mundo me pregunta por el título *The King of Denmark*, pero el título realmente vino después de la obra. Había algo acerca de la nostalgia de las cosas que no duran, de la no-permanencia, y de estar absolutamente tranquilo. Ya no sé cómo llegó la metáfora más seria, *The King of Denmark*. Recordemos que el rey de Dinamarca salió por las calles de Copenhague enarbolando la Estrella de Israel que los Judíos debían llevar alrededor de su brazo. Eso fue una verdadera protesta silenciosa. Él solo dio caminó, sin decir nada. Ya no recuerdo la conexión entre la playa y esta historia pero en mi espíritu, en ese momento, había un lazo muy estrecho. (Feldman, 1997)

El cuarteto para cuerdas *Frammente - Stille - A Diotima*, del compositor italiano Luigi Nono, es una composición de extrema dulzura creada en 1980. Durante 35 minutos la música se despliega en el límite de lo sonoro, mezclando acentos suaves, breves motivos de color y ruidos separados por silencios y numerosas pausas. El veneciano Nono, quien vivía en la isla Giudecca, compone la imagen de las islas dispersas en la laguna,



▲ Partituras y bocetos. Samanta García. 2013

unos archipiélagos de sonido que emergen de un mar de silencio. Pareciera que los sonidos naufragan para luego ahogarse de nuevo en el silencio. En esta obra, el silencio tiene tanto lugar como el sonido, formando una composición sutil y misteriosa. La partitura utiliza fragmentos de poemas de Hölderlin, así como indicaciones a los músicos del tipo “canten interiormente según su propia sensibilidad,... hacia los sonidos más dulces de la vida interior”, o “toque hasta que sienta la presencia del silencio”.

La obra consta de 52 fragmentos, cuya duración varía entre algunos segundos y casi dos minutos. Para esta obra, Nono define 5 tipos de silencio que, por su abundancia, modifican la atención del auditor: en lugar de llevar hacia lo que viene, parece que el silencio vuelve hacia lo escuchado, amplificándolo; un fenómeno de eco y resonancia que el compositor mismo relaciona con su isla Giudecca, donde el sonido de las campanas a veces recorre los canales, a veces es ahogado por los fenómenos climáticos. El texto aparece como fragmentos diseminados a lo largo de la pieza, pedazos de letra que Hyperión dirige a Diótima, todo construido alrededor del silencio. La música de este cuarteto se mueve entre pequeños trozos de música —*Fragmente*—, los silencios —*Stille*—, y el canto mudo del poeta a su amada —*A Diótima*—.

“Escucha ese silencio...”

Lejos de los instrumentos, de la música hecha y concebida por los hombres, se puede entrar en el silencio de la naturaleza, de la ciudad, del medio circundante: susurro de las hojas, crepitar de la lluvia, cantos y gritos de animales, soplo del viento. Algunos músicos se han preocupado por diseñar la carta de ese “canto del mundo” que es, en realidad, un silencio habitado.

El término paisaje sonoro —*soundscape*— aparece en la década de los 70. La elaboración de esta noción es inseparable de una reflexión sobre la polución sonora en la época posindustrial, de la lucha por la preservación de una percepción sonora sana y de la consideración cualitativa de los umbrales que limitan la audición. Sin embargo, el término también se asocia con una aproximación artística. El *field recording* es, inicialmente, un recurso técnico que permite fijar en las grabaciones los paisajes sonoros; luego se convierte en un medio utilizado por un movimiento estético más o menos ligado a la ecología sonora. Como práctica musical, el *field recording* encuentra numerosas expresiones, de una gran diversidad, asociadas a la noción de paisaje sonoro.

Hablar de paisaje sonoro no es aplicar a lo auditivo las características del paisaje visual, es entender el paisaje

sonoro en su especificidad perceptiva. El oído no tiene párpados, vivimos sumergidos en un ambiente sonoro y la única protección contra la información sonora ilimitada e indiscriminada es un mecanismo psicológico de selección. A diferencia del paisaje visual, el paisaje sonoro se impone como una constitución perceptiva. El libro donde se define la noción de paisaje sonoro es *Our Sonic Environment and the Soundscape, the Tuning of the World*, publicado en 1973². El propósito de Murray Schafer, su autor, se funda sobre el deseo de rearmar las relaciones del hombre con los sonidos que lo rodean, principio de esta armonía.

Hay varias corrientes dentro del movimiento del *field recording*. Algunas tendencias buscan el estudio y la protección de los sonidos. Entre sus representantes, Peter Cusack se interesa por los paisajes sonoros geográficamente determinados (Lago Baikal en Siberia, los campos petroleros en Azerbaiyán), o que contemplan una perspectiva sociológica (los sonidos de la migración de pueblos). El artista británico Chris Watson graba los cantos de pájaros en diferentes lugares del planeta (Inglaterra, Kenia, Costa Rica), cada pieza es objeto de una localización precisa en altitud, longitud y latitud. Su obra *Werther Report* se nutre de paisajes sonoros de Escocia, Kenia y Noruega, grabados en diferentes momentos del día o del año; cada lugar posee su característica propia: sensación de humedad y viento en Escocia, ruido incesante de animales en Kenia, etc.

En otra dirección, está el trabajo de David Dunn, quien critica la posición naturalista —mas irreal en su opinión— de la corriente del *field recording*. Con la obra *Chaos and the Emergent Mind of the Pond*, el artista invita a una pedagogía de la audición, a una verdadera experiencia sensorial. La obra consiste en una inmersión en la vida subterránea y desconocida de numerosos insectos, aquí no hay ninguna voluntad de relajación o meditación, y no se trata solamente de grabar el medio ambiente. Ya en la selección de este medio hay un gesto artístico, después el artista opera suprimiendo pasajes, manipulando la cadencia de los silencios, los contrastes de timbres y las formas vibratorias.

Schafer, el autor del paisaje sonoro, oponía de manera frontal los sonidos naturales a los sonidos de la civilización industrial. Los artistas contemporáneos de *field recording* intentan encontrar la riqueza de otro tipo de sonoridades, tan reales como los sonidos de la naturaleza. El proyecto *Sound Data Base* de Cusack propone

un paisaje sonoro con sonidos grabados en el ambiente urbano de Londres. Los sonidos están unidos a diversas zonas geográficas de esta ciudad y distribuidos sobre un mapa puesto en línea. El visitante puede activar los sonidos en el orden deseado y componer un paisaje sonoro inédito.

El compositor español Francisco López tiene una concepción del *field recording* que va en la dirección no de documentar o representar un mundo sonoro más rico o más significativo, sino de ser un medio para penetrar en el silencio interior de los sonidos. La instalación *Ghost Forest* es una elaboración sobre múltiples grabaciones realizadas, en el lapso de 20 años, en los bosques de Brasil, Costa Rica, Canadá, Australia, Grecia y Japón, entre otros. Para López es la audición la que prima: el objetivo artístico es el sonido como paisaje perceptivo interno del sujeto. Su proyecto creativo sobre el paisaje sonoro supone la intervención sobre la grabación, ya que es un trabajo sobre la plasticidad perceptiva. López propone una aproximación a la audición más que a los sonidos mismos. Un paisaje sonoro se constituye, antes que nada, en una audición y no es algo que se recibe pasivamente; él se construye sobre la percepción auditiva y sobre nuestra relación cotidiana a todo tipo de sonoridades.

Antes de entrar en el silencio...

La definición tradicional del silencio como ausencia de sonido ponía la cuestión del silencio como un objeto teórico. Si, tal como lo afirma Cage, la ausencia de sonido no puede ser vivida, el silencio puesto por la música tradicional es un objeto de pensamiento. Este tipo de silencio contrasta con el silencio vivido de 4'33", un silencio que solo es un grado de percepción de los eventos sonoros. También contrasta con el silencio de la *Marche funèbre composée pour les funérailles d'un grand homme sourd* que, más allá de su lado cómico, es una invitación a dirigir la percepción auditiva hacia el mundo sonoro libre de intencionalidad, hacia el silencio.

Tal vez Satie, al concebir la "música de mobiliario", no buscaba directamente el silencio, sin embargo, su propuesta es un gesto de auto-restricción que llama la atención sobre esa facultad selectiva que tiene el oído humano y la posibilidad de decidir abrirlo o no a la escucha del mundo sonoro. En los "eventos singulares" de La Monte Young se pide empujar la audición a algunos umbrales dinámicos y frecuenciales a los que generalmente no llegamos porque han sido desplazados,

² La expresión *tuning of the world* puede ser traducida como "afinación del mundo".

tal vez, por otros niveles perceptivos: oír aquello que usualmente se ve, el fuego, el vuelo de la mariposa, la línea recta, etc. Feldman también cuestiona los umbrales del silencio; esta vez, el gesto de auto-restricción se impone del lado de la dinámica, de los pedazos y fragmentos de sonido, de la cantidad de estos fragmentos. Nono, por su parte, juega con la densidad del silencio, con su capacidad de hacer resonar o amortiguar, de empujar o contener el flujo sonoro.

Así como la cámara anecórica descubre los sonidos del cuerpo, el silencio vivido como real presencia revela y hace resonar nuestra interioridad-exterioridad jamás silenciosa. El silencio pone en situación de verdadera apertura al movimiento de los sonidos y al movimiento del sentido. Hace falta estar en silencio para apreciar los sonidos del silencio. Desde esta premisa inicial se construye la noción de paisaje sonoro: solo el estado de silencio abre a la posibilidad de percibir la “música del mundo”. Esta puede ser captada y procesada para terminar siendo, una vez deslocalizada y descontextualizada, parte nuevamente del flujo música-sonido-ruído-silencio.

La escucha es el lugar de todos los posibles, el lugar de lo inaudito, un lugar para construir donde no hay fronteras entre el sonido y el silencio. Penetrar en el silencio es también penetrar en el mundo interior de los sonidos, en el paisaje perceptivo interno del sonido.

Referencias

Augé, M. (1992). *Non-Lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. París: Éditions du Seuil.

Bosseur, J-Y. (1992). *Le sonore et le visuel. Intersections musique/arts plastiques aujourd'hui*. París: Éditions Dis Voir.

Burtynsky, E. (2008). *Paisajes transformados = Manufactured landscapes*. Madrid: Karma Films.

Cage, J. (2004). *Silence – Discours et écrits*. París: Éditions Denoël.

Chion, M. (2009). *El sonido*. Barcelona: Paidós Ibérica.
Gronau, B. (2012). “Conferencia dada en el marco del tema *Silence. Schweigen*”. París: Centre Allemand d’Histoire de l’Art, Hôtel Lully, Salle Julius Meier Graefe.

Klein, Y. (1959). *Le Dépassement de la problématique de l’art*. La Louvière, Belgique: Éditions de Montbliart.

_____. (1960). “Le vrai devient réalité”, en *Archives*. Disponible en: http://www.yveskleinarchives.org/documents/vrairealite_fr.html. Consultado en marzo de 2013.

Leloup, J-Y. “Paysages sonores: une courte histoire du ‘soundscape’ et des ‘nature recordings’”, en *Global Techno*. Disponible en: <http://globaltechno.wordpress.com/2008/08/24/paysages-sonores-une-histoire-du-soundscape-1/>. Consultado en marzo de 2013.

Murray Schafer, R. (2010). *Le paysage sonore: Le monde comme musique*. Marseille: Wildproject Editions.

_____. (1993). *Our Sonic Environment and the Soundscape, the Tuning of the World*. Rochester: Destiny Books.

Olivier, P. (2005). *Aimer Satie*. París: Hermann.

Plourde, M. (1970). *Paul Claudel. Une musique du silence*. Canadá: Les Presses de l’Université de Montréal.

Russolo, L. (2009). *L’arte dei rumori*. Milano: Edizioni Futuriste di Poesia.

Satie, E. (2000). *Correspondance presque complète*, Ornella Volta (dir.). París: Fayard/IMEC.

Smalley, R. y Sylvester, D. (1966). “John Cage talks to Roger Smalley and David Sylvester”, entrevista para la BBC, en *Programa del concierto del 22 de mayo 1972, Royal Albert Hall*. Londres.

Thompson, E. (2002). *The Soundscape of Modernity*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

Williams, J. (1997). “Entrevista a Morton Feldman con Jan Williams”, en *Programa del Festival d’Automne à Paris, Ciclo Feldman*. París.

Young, L.M. (1998). *Conférence 1960*. París: Eolienne.

CALLE14

GUÍA PARA LA ENTREGA DE CONTRIBUCIONES

I. Del carácter y los objetivos de la revista

Desde el año 2007, la revista *CALLE14* ha sido un medio de circulación de los saberes y conocimientos producidos por las comunidades académicas especializadas en el campo del arte. Gracias a su acción mediadora, facilita la construcción de comunidades artísticas disciplinarias e interdisciplinarias, así como de redes de investigadores en el ámbito nacional e internacional y, ante todo, fomenta la apropiación social del conocimiento como un instrumento de transformación de sujetos y colectividades.

La revista *CALLE14* publica artículos inéditos resultado de la actividad investigativa, académica y creativa de las comunidades del campo del arte nacional e internacional, como un modo de generar una transformación social por medio de la circulación de saberes, conocimientos y prácticas artísticas.

Desde el segundo semestre de 2009, *CALLE14* tiene una periodicidad semestral.

II. De las secciones que componen la revista

Editorial. Es escrito por el editor, por un invitado, o por uno o varios miembros del Comité editorial o del Comité científico.

Sección central. Está constituida por los artículos que abordan de manera específica el tema de cada número.

Autor invitado. Es un artículo enviado por un autor externo, preferiblemente del ámbito internacional, que aborda un problema acorde con el eje temático de cada número.

Sección transversal. En ella se presentan artículos que son resultado de investigación en el campo del arte, más allá del tema específico de cada número.

Expresiones emergentes. Es un espacio para jóvenes investigadores y escritores.

Miscelánea. En esta sección se presentan, de manera no permanente, artículos de los siguientes géneros: artículo corto, reporte de caso, revisión de tema, cartas al editor, traducción, documento de reflexión no derivado de investigación, reseña bibliográfica, y otros.

III. De los tipos de documentos aceptados

Los artículos seleccionados deben estar vinculados a investigaciones en curso o terminadas, y en consecuencia deben contar con coherencia conceptual, profundidad en el tratamiento de un problema, y estar escritos en un estilo claro, ágil y estructurado, según la naturaleza del texto.

Se entiende que los artículos presentados son inéditos.

IV. Del carácter temático de la revista y de la convocatoria para presentar artículos

CALLE14 es una revista que aborda, en su sección central, una temática específica cada año. Para tal fin, las temáticas correspondientes a dos años se publican con la suficiente anticipación. Se publican dos números dedicados a cada temática, de acuerdo con la periodicidad semestral de la revista.

La convocatoria para los artículos de cada temática específica tiene dos cortes al año, uno el 15 de junio y otro el 15 de diciembre. Para las demás secciones de la revista, se reciben artículos de manera permanente. El primer número de cada temática se publica en diciembre y el segundo en junio del año siguiente.

Podrán presentarse los siguientes tipos de artículos:

• **Artículo de investigación artística, científica o tecnológica.** Presenta, de manera detallada, los

resultados originales de proyectos de investigación. La estructura que generalmente se utiliza consta de cuatro partes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.

- **Artículo de reflexión.** Expone los resultados de una investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, acerca de un tema específico, y recurriendo a fuentes originales.

- **Artículo de revisión.** Documento resultado de una investigación en el que se analizan, sistematizan e integran los resultados de las investigaciones publicadas o no publicadas, acerca de un campo del arte, la ciencia o la tecnología, que busca dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de *por lo menos 50 referencias*.

- **Artículo corto.** Documento breve que presenta resultados originales, preliminares o parciales, de una investigación artística, científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.

- **Reporte de caso.** Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas aplicadas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática y comentada de la literatura sobre casos análogos.

- **Revisión de tema.** Documento resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un tema en particular.

- **Cartas al editor:** Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista, que a juicio del Comité editorial constituyen un aporte importante a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

- **Editorial.** Documento escrito por el editor, un miembro del Comité editorial o un investigador invitado sobre orientaciones que se encuentran en el dominio temático de la revista.

- **Traducción.** Traducciones de textos clásicos o de actualidad, o transcripciones de documentos históricos o de interés particular, en el campo temático de la revista.

- **Documento de reflexión no derivado de investigación**

- **Reseña bibliográfica.** Se trata de un trabajo objetivo, sin comentarios ni opiniones personales, acerca del texto reseñado.

- **Otros**

V. De la forma de presentación de los manuscritos

Es indispensable tener en cuenta que los manuscritos que no se ajusten a las características descritas en este documento serán devueltos, y el autor tendrá un plazo de quince días para presentarlo de nuevo. El manuscrito debe presentarse en un archivo compatible con Word, en hoja de tamaño carta (21,59 cm x 27,54 cm), con márgenes moderados (2,5 cm superior e inferior, y 3 cm a cada lado), en fuente Times New Roman de 12 puntos, a espacio sencillo, sin separación entre párrafos y justificado.

La extensión de los artículos no debe superar el límite de 7.000 palabras, incluyendo el título, el subtítulo, los resúmenes, las palabras claves, las notas de pie de página, la lista de referencias bibliográficas y los anexos.

A. Elementos de los artículos

Además del contenido central, los artículos deben tener los siguientes elementos:

- Título, que resuma en forma clara la idea principal del texto.
- Tipo de artículo (investigación, reflexión, revisión, etc., de acuerdo al listado de artículos aceptados).
- Nombres del (los) autor(es) del trabajo, normalizados de acuerdo con su forma de citación.
- Vinculación institucional del (los) autor(es), dirección postal, teléfonos y correos electrónicos (para todos los autores).

- Perfil biográfico y profesional del (los) autor(es), de un máximo de 150 palabras de extensión (para todos los autores).
- Resumen breve, pero suficientemente explicativo, sobre el contenido del artículo. No debe exceder las 150 palabras. Se sugiere incluir los siguientes componentes: la pregunta o problema central, el marco o perspectiva teórica, la metodología, los principales hallazgos, las conclusiones y las direcciones futuras de investigación.
- Palabras claves: un mínimo de tres y un máximo de seis, ordenadas alfabéticamente.
- Resumen en inglés (*abstract*).
- Palabras claves en inglés.
- Lista completa de referencias bibliográficas.

En adición a los citados anteriormente, el artículo sólo puede contener los siguientes elementos:

- Agradecimientos e información sobre la naturaleza del manuscrito.
- Referencias numeradas a gráficas, tablas, cuadros o imágenes.
- Títulos y pies de gráficas, tablas, cuadros o imágenes.

B. Presentación de material adicional

Los gráficos y las tablas se insertan en el texto, debidamente numerados según su orden de presentación. Cada uno debe tener un título breve, que indique claramente su contenido. La revista exige el envío, por separado, de los archivos originales de cuadros, gráficos o diagramas en Excel, Word, PowerPoint o cualquier otro programa; las fotografías de obras de arte deben contener la ficha técnica y los créditos del fotógrafo y de la fuente correspondiente. En el caso de fotografías, planos, dibujos, imágenes o capturas de pantalla, deben ser enviados en formato vectorial (.tif, .cdr, .eps, .svg, entre otros), con una resolución mínima de 300 dpi (puntos por pulgada).

Todas las tablas, gráficas, cuadros o imágenes que se incluyan en los artículos deben ser autoexplicativos, claros y pertinentes. En caso de no ser un trabajo original del autor, es su responsabilidad obtener los permisos que se requieran para su publicación.

C. Referencias

Al final del trabajo deberá incluirse un listado que siga las normas internacionales de la quinta edición del manual de estilo de la American Psychological Association (APA). A continuación presentamos los elementos generales.

1. Citas de referencias en el texto

Este método de citar, refiriéndose al autor y la fecha (apellido y fecha de publicación), permite al lector localizar la fuente de información en orden alfabético, en la lista de referencias ubicada al final del trabajo.

a. Ejemplos para citar en el texto una obra de un autor(a)

- 1) Dussel (2000) planteó el concepto de transmodernidad...
- 2) En un estudio reciente sobre el concepto de transmodernidad (Dussel, 2000)...
- 3) En 2000, Dussel comparó el concepto de transmodernidad con el de postmodernidad...

Cuando el apellido del autor(a) forma parte de la redacción (ejemplo 1), se incluye solamente el año de la publicación entre paréntesis.

En el ejemplo 2, el apellido y la fecha de publicación no forman parte de la redacción del texto, por consiguiente ambos elementos se incluyen entre paréntesis, separados por una coma.

Ejemplo 3, cuando la fecha y el apellido forman parte de la oración, no llevan paréntesis.

b. Obras de múltiples autores(as)

1) Cuando un trabajo tiene dos autores(as), se deben citar ambos cada vez que la referencia ocurre en el texto.

2) Cuando un trabajo tiene tres, cuatro o cinco autores(as), se cita a todos los autores(as) la primera vez que ocurre la referencia en el texto. En las citas posteriores del mismo trabajo se nombra el apellido del(a) primer(a) autor(a) seguido de la expresión “*et al.*”, y el año de publicación.

Mignolo, Marcos y Maldonado (2007) abordaron el problema de la colonialidad del ser... (*la primera vez que se cita en el texto*).

Mignolo *et al.* (2007) concluyeron que... (*la siguiente vez que se menciona en el texto*).

3) Cuando una obra ha sido escrita por seis o más autores(as), se cita solamente el apellido del (la) primer(a) autor(a) seguido por la expresión “*et al.*” y el año de publicación, desde la primera vez que aparece en el texto (en la lista de referencias, sin embargo, se reportan los apellidos de todos los autores).

4) En el caso de que se citen dos o más obras, escritas por diferentes autores(as), en una misma referencia, se escriben los apellidos y sus respectivos años de publicación, separados por un punto y coma dentro de un mismo paréntesis.

En varias investigaciones (Muñoz, 1978; Walsh, 1986; Salcedo, 2004) concluyeron que...

c. Citas secundarias

Cuando la cita no es directamente del autor citado, se presentará de la siguiente manera:

En efecto, un personaje cultivado y refinado como Humbert en *Lolita*, según su creador, puede llegar a ser “un miserable vano y cruel que se da la maña

de parecer conmovedor” (Nabokov, citado en Rorty, 1991: 176).

2. La lista bibliográfica

La lista de referencias según el estilo APA guarda una relación exacta con las citas que aparecen en el texto del trabajo. Solamente incluye aquellos recursos que se utilizaron para llevar a cabo la investigación y preparación del trabajo. Los siguientes elementos se aplican en la preparación de fichas bibliográficas:

- La lista bibliográfica se titulará Referencias.
- Al estar codificadas, todas las referencias bibliográficas deben ser explícitas al final del texto. Deben estar ordenadas alfabéticamente por el apellido del (primer) autor (o editor), seguido por sus nombres de pila.
- Los títulos de revistas o de libros deben aparecer señalados con letras itálicas (cursivas); en el caso de revistas, tal formato comprende desde el título de la revista, hasta el número del volumen.

Burke, Edmund (2001). *Indagación filosófica sobre el origen de nuestras ideas acerca de lo bello y lo sublime*. Madrid: Tecnos.

Rorty, Richard (1991). *Contingencia, ironía, y solidaridad*. Barcelona: Paidós.

Heidegger, Martin (1994). “Construir, Habitar, Pensar”, en *Conferencias y artículos*. Barcelona: Serbal.

a. Múltiples referencias del mismo autor (o de un grupo idéntico de autores)

Se ordenan cronológicamente por año de publicación. Si el año de la publicación también es el mismo, se diferencian escribiendo una letra (a, b, c) después del año.

Baudelaire, Charles (1995a). *El pintor de la vida moderna*. Murcia: Librería Yerba.

_____ (1995b). *Mi corazón al desnudo*. Madrid: Visor.
_____ (1998). *Las flores del mal*. Madrid: Cátedra.

b. Apellidos compuestos

Se ordenan según el prefijo, que también debe figurar en la cita.

De Castro, Josué (1965). *Ensayos sobre el subdesarrollo*. Buenos Aires: Siglo Veinte.

c. El autor es una razón social

Se ordena de acuerdo a la primera palabra significativa de su nombre (por ejemplo, Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF), se ordena por la "F"). Así mismo, si normalmente es identificada con una sigla, debe presentarse su nombre completo.

Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF) (2004). *Igualdad con dignidad: hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina*. Ciudad de Panamá: UNICEF.

d. Referencias con dos o más autores

Mockus, Antanas y Jimmy Corzo (2003). *Cumplir para convivir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
Bobbio, Norberto, Nicola Matteucci y Gianfranco Pasquino (1998). *Diccionario de política*. México: Siglo XXI.

e. Referencias a libros en otros idiomas

Cuando se cita una obra editada en una lengua extranjera, se conserva el idioma original en el nombre del autor, el título de la obra y la editorial; los demás datos se consignan en español. Si existe una edición en español, se puede complementar la referencia.

Attali, Jacques (2002). *Les Juifs, le monde et l'argent. Histoire économique du peuple juif*. París: Fayard (edición en español: *Los judíos, el mundo y el dinero: historia económica del pueblo judío*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005).

f. Artículos publicados en compilaciones

Castro-Gómez, Santiago (1993). "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'", en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Laclau, Ernesto (2003). "Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de lógicas políticas", en Judith Butler, Ernesto Laclau y Slavoj Žižek, *Contingencia, Hegemonía, Universalidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

g. Artículos publicados en periódicos

García Villegas, Mauricio (2007). "La invención de la nacionalidad", en *El Tiempo*, 15 de mayo.

h. Artículos publicados en periódicos sin especificación del autor

El Espectador (2006). "Una etnia de guerreros urbanos", 13 y 19 de agosto.

i. Artículos publicados en revistas

Rosenn, Keith (1985). "Brazil's Legal Culture: The Jeito Revisited", en *Florida International Law Journal* I, N° 1.

j. Materiales discográficos

Orishas (2005). *El kilo* (CD). Madrid: EMI.

k. Fuentes electrónicas

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2002). *Informe del Sistema Nacional de Cultura, Colombia*. Bogotá: OEI. Disponible en <<http://www.oei.es/cultura2/colombia/02.htm>>. Consultado en marzo de 2005.

Wikipedia (s.f.). "Cadillac Eldorado". Disponible en <http://en.wikipedia.org/wiki/Cadillac_Eldorado>. Consultado en agosto de 2008.

Los artículos pueden ser enviados de forma impresa a la Unidad de Investigaciones de la Facultad de Artes ASAB, Carrera 13 No. 14-69, Bogotá. D.C. (teléfono 2828220, extensión 105) o por medio de correo electrónico, a la dirección <calle14@udistrital.edu.co>.

No se devolverán los originales ni se considerarán artículos incompletos o que no cumplan con las normas aquí establecidas.

VI. De los criterios y procedimientos de evaluación de los artículos

Todos los artículos serán sometidos a un proceso de arbitraje anónimo, a cargo de evaluadores nacionales o internacionales, quienes podrán formular sugerencias al autor. Las observaciones de los evaluadores y las del Comité editorial de la revista deberán ser tenidas en cuenta por el autor, con el fin de realizar los ajustes requeridos. El Comité editorial define la publicación de los artículos aprobados en el número correspondiente.

El autor de un artículo puede sugerir dos posibles pares evaluadores; sin embargo, la decisión de designar o no a uno de ellos corresponde al Comité editorial.

El Comité editorial se reserva el derecho de introducir las modificaciones formales necesarias para adaptar el texto a las normas de la publicación.

VII. De las políticas de acceso de la publicación

CALLE14 es una publicación académica que, inspirada en las ideas de "Acceso Abierto" y mediante la autorización expresa de la reproducción, distribución y comunicación pública sin costo de los artículos que publica, apoya de manera decidida el libre intercambio de conocimiento para la investigación y la educación. Sin embargo, para el uso comercial del sitio donde las revistas se alojan, sus elementos o aquellos de los artículos, se exige la autorización expresa del editor.

Con el fin de cumplir este objetivo, los artículos que se remitan para ser publicados en *CALLE14* deberán cumplir con los siguientes parámetros:

- El autor otorgará a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a través de su Facultad de Artes ASAB, una licencia automática y limitada para la publicación en la revista *CALLE14*, y para incluir el artículo en índices y sistemas de búsqueda.
- El autor manifestará su consentimiento para que el artículo, al ser publicado en *CALLE14*, sea licenciado con la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial,-SinObrasDerivadas 2.5 de Colombia (para leer el texto completo de la licencia, puede visitar <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co/>> o enviar una carta a Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA).

VIII. De la aceptación de las condiciones por parte de los autores

El envío del artículo implica la aceptación de las condiciones expresadas en este documento.



Mujer bajo la lluvia. Gustavo Sanabria. 2002. Cortesía: Sala de Exposiciones ASAB. Fotografía: Jesús Holmes Muñoz

EDITORIAL

- 8 **¿Arte y pedagogía o pedagogía de las artes?**
Carlos Araque Osorio

AUTOR INVITADO

- 14 **Las mediaciones de la teoría y la práctica en la formación universitaria de profesionales de la visualidad** / Mediations of Theory and Practice in the University Education of Visual Art Professionals / Les médiations entre la théorie et la pratique dans la formation universitaire de professionnels de la visualité / As Mediações da Teoria e a Prática na Formação Universitária de Profissionais da Visualidade / Rrigsiikunata rrigsiipi ñitirrii i chillatata rruirraikuna atun iachaikudirru-manda iachaikugkunata kauaikuna iachachi
Ramón Cabrera Salort / Universidad de La Habana, Cuba

SECCIÓN CENTRAL

- 24 **La audición musical en asignaturas de composición y arreglos: entre lo proposicional y lo experiencial** / Musical Hearing in Composition and Arrangement Courses: Between the Propositional and the Experiential / L'audition musicale dans les matières de composition et d'accords: Entre le propositionnel et l'expérientiel / A Audição Musical em matérias de composição e arranjos Entre o proposicional e o experimental / Takiikuna uiadirru allichikuna iachachiikunapi churraska y kikinpa rrigsiipi
María del Pilar Agudelo / Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
Genoveva Salazar Hakim / Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
Francisco José Castillo García / Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia
- 40 **Personalidad y escuela, cepa de una expresión artística** / Personality and School, a Stock of Artistic Expression / Personnalité et école, souche d'une expression artistique / Personalidade e escola, cepa de uma expressão artística / Rruna i iachaikudirru, sumaiachiskakunata kauachingapa kallarrii
Isabel Cristina Flores Hernández / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México
- 54 **La representación gráfica del espacio: hacia la humanización del espacio urbano a través del arte efímero** / The Graphical Representation of Space: Towards the Humanization of Urban Space Through Ephemeral Art / La représentation graphique de l'espace : Vers l'humanisation de l'espace urbain à travers l'art éphémère / A representação gráfica do espaço: Para a humanização do espaço urbano através da arte efêmera / Luarr kilkaska kauachirri. Puglumanda luarrta rrunatukuchingapa maillallapi tukuchidirrua rurraska
Hortensia Mínguez / Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México
- 68 **Embellecer lo que el más allá hace presente: pintura, pinta o visión y el Valle de Sibundoy** / Beautifying what the other world makes present: Painting, Pinta and Vision in the Sibundoy Valley / Embellir ce que l'au-delà rend présent: Peinture, apparence ou vision et la Vallée du Sibundoy / Tornar belo o que o mais além faz presente: Pintura, pinta ou visão e o Vale de Sibundoy / Sumaiachiri iman sugnigmanda kauachirri. Llunchi, pinta, Valle de Sibundoy
Carlos Avellaneda Escudero / Universidad del Cauca

- 84 **Sobre la pintura y su lugar** / On Painting and its Place / A propos de la peinture et de sa place / Sobre a Pintura e seu Lugar / Llunchikunapi paipa kai
Francisco Javier Buendia Puyo / Universidad Nacional de Colombia
- 96 **¿Teatro histórico hoy?** / Historical theater today? / Un théâtre historique aujourd'hui? / Teatro histórico hoje? / Ñugpamanda kauadirru kunapunchapi
Camilo Ramírez Triana / Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- 108 **Utopías para un mundo equivocado** / Utopias for a Misguided World / Utopies pour un monde erroné / Utopias para um mundo errôneo / Sug alpa pandarriskamanda iuiái man rrrurangapa pudirriskakun
Marta Ospina / Universidad Distrital Francisco José de Caldas

SECCIÓN TRANSVERSAL

- 122 **Cine y filosofía. Aproximaciones a un territorio de encuentro. (La potencia poética de las imágenes en movimiento)** / Film and Philosophy: Approaches to a Territory of Encounter (The Poetic Power of Moving Images) / Cinéma et philosophie: Approches vers un terrain de rencontre (La puissance poétique des images en mouvement) / Cinema e Filosofia: Aproximações para um território de encontro. (A potencia poética das imagens em movimento) / Kauadirru rrigsigkunapa iuiái: sug alpama kauanakungapa kaillaiai
Carlos Fernando Alvarado Duque / Universidad de Manizales
- 140 **¡Silencio!... Se escucha el silencio** / Silence!... Silence is Heard / Silence!... Le silence s'écoute / Silêncio!... Escuta-se o silêncio / ¡Upalla!... Uiarrimi upalla
Myriam Arroyave / Universidad Distrital Francisco José de Caldas